الجامعة الأردنيـــــة
كلية الدراسات العليا

التاريـــخ: / /

نموذج رقم (١٨)
اقرار والتزام بالمعايير الأخلاقية والأمانة العلمية
وقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها
لطلبة الماجستير

أنا الطالب: عائشة حسين ناصر الرقم الجامعي: (٨٠٧٠٩٠٠)
تخصص: العمل الاجتماعي الكليـــــة: معهد العمل الاجتماعي

عنوان الرسالة: العنف الطلابي: دراسة ميدانية لمستوياته بين [illegible]
[illegible]
....
....

اعلن بأنني قد التزمت بقوانين الجامعة الأردنية وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المفعول المتعلقة باعداد رسائل الماجستير عندما قمت شخصيا" باعداد رسالتي وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية وكافة المعايير الأخلاقية المتعارف عليها في كتابة الرسائل العلمية. كما أنني أعلن بأن رسالتي هذه غير منقولة أو مستلة من رسائل أو كتب أو أبحاث أو أي منشورات علمية تم نشرها أو تخزينها في أي وسيلة اعلامية، وتأسيسا" على ما تقدم فانني أتحمل المسؤولية بأنواعها كافة فيما لو تبين غير ذلك بما فيه حق مجلس العمداء في الجامعة الأردنية بالغاء قرار منحي الدرجة العلمية التي حصلت عليها وسحب شهادة التخرج مني بعد صدورها دون أن يكون لي أي حق في التظلم أو الاعتراض أو الطعن بأي صورة كانت في القرار الصادر عن مجلس العمداء بهذا الصدد.

توقيع الطالب: عائشة ناصر التاريخ: ٢٦ / ١٢ / ٢٠١٠

تعتمد كلية الدراسات العليا
هذه النسخة من الرسالـــة
التوقيع .... التاريخ ٢٧/١٢/٢٠١٠

العنف الطلابي: دراسة ميدانية لمدرسة عاتكة بنت عبد المطلب
الأساسية المختلطة – الزرقاء

إعداد
عائشة حسن ناصر

المشرف
الدكتور صلاح اللوزي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في
العمل الاجتماعي

كلية الدراسات العليا
الجامعة الأردنية

كانون الأول، ٢٠١٠

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة (العنف الطلابي : دراسة ميدانية لمدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة - الزرقاء) وأجيزت بتاريخ ٢٠١٠/١٢/٩

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
١- الدكتور صلاح اللوزي مشرفاً ومقرراً أستاذ مشارك - علم اجتماع وعمل اجتماعي	----------------------
٢- الأستاذ الدكتور حمود سالم عليمات أستاذ - مشكلات اجتماعية وعلم نفس اجتماعي	----------------------
٣- الدكتور محمد خالد المعاني أستاذ مشارك - عمل اجتماعي	----------------------
٤- الأستاذ الدكتور فهمي سليم الغزوي أستاذ - علم اجتماع (جامعة اليرموك)	----------------------

الجامعة الأردنية

نمــوذج تفــويض

أنا عائشة حسن حسين ناصر أفوض الجامعة الأردنية بتزويد نسخ مــن أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها.

التوقيع: عائشة ناصر

التاريخ: ٢٦/١٢/٢٠١٠

الإهداء

إلى من يقف القلم عاجزاً عن الكتابة عنه وكأن المداد فيه لا يعرف من أحرف الأبجديـــة إلا علامات الإكبار وحروف الإجلال، إلى من علمني أن الحقيقة غاية كنقطة الضوء في زمـــن الظـــلام (أبي الغالي).

إلي من إهتمت بي .. وحملت همي .. إلي من أسرها فرحي .. و أتعبها حزنـــي ... إلـــي من علمتني خطواتي الأولى في الحياة ... إلى التي رآني قلبها قبل عينيها (أمي الحنون).

إلى كل الوجـــود.. إلـــى الـــروح التـــي أحـــب ان أبقـــى معهـــا دائمـــا إلـــى الـــزوج والحبيب..(خلدون).. دمت يـــاحبيبي سنداً لي

إلى من ساعدنى على تدوين عباراتى ومن خلاله سطرت حروفي إلى من علمني أبجـــديات الحياة (الغالي طارق).

إلى من ملأ كوني ...ضياء (العزيز وليد).

إلى أجمل الورود في بستان حياتي .. أخواتي العزيزات.

إلى من كانت كلماته لي كالدرر التي تضيء دربي وتنير طريقي، إلى القلب الحنـــون إلـــى سعة الصدر(عمي العزيز).

إلى من وقفن إلى جانبي وصعدت معهن سلالم النجاح صديقاتي العزيزات.

إليهم جميعاً أهدي جهدي المتواضع.

الشكر والتقدير

لله ملهم الخَلق ومعلم العلم ومنزله جل في علاه.

إلى أساتذتي. أساتذة قسم العمل الاجتماعي في الجامعة الأردنية.

إلى أستاذي ومعلمي وموجهي الدكتور صلاح اللوزي، الذي لم يبخل يوماً بجهد أو نصيحة ساهمت في إنجاز هذا العمل.

إلى الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة الكرام، الدكتورحمود عليمات والدكتور محمد المعاني، والأستاذ الدكتورفهمي الغزوي.

كما أشكر كل من ساهم في إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر الدكتور باجس علوان.

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

العنف الطلابي: دراسة ميدانية لمدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة - الزرقاء

إعداد

عائشة حسن ناصر

المشرف

الدكتور صلاح اللوزي

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار العنف الطلابي لدى طلبة مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة- الزرقاء، بالإضافة للتعرف على الأسباب المؤدية إلى ممارسة سلوك العنف والآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطالب. وطبقت الدراسة على (١٢٤) طالب وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٦-١٢) سنة؛ تشتمل على مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الأول وحتى الصف السابع).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام ثلاث أدوات: الاستبانة من خلال المقابلة، والرجوع للسجلات والوثائق المدرسية المتواجدة لدى المرشدة التربوية، وفيما يتعلق بالإستبانه التي تم إعدادها بالاعتماد على الأدبيات السابقة، فقد اشتملت على أربعة مكونات وهي: الخصائص الاجتماعية والسكانية والاقتصادية للطلبة، أسباب العنف الطلابي، أنواع العنف الطلابي، الآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطلبة.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور فيما يتعلق بجميع الأسباب المؤدية للعنف وممارسة العنف الجسدي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الثاني فيما يتعلق بأسباب العنف الطلابي، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الصف فيما يتعلق بأنواع وآثار العنف الطلابي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير مستوى التحصيل الدراسي للطالب لصالح التقدير جيد فيما يتعلق بالعوامل الأسرية، كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل الاقتصادية تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب

لصالح التقدير ممتاز، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعوامل المسببة للعنف أنواعه وآثاره النفسية والإجتماعية تعزى لمتغير عدد أفراد أسر المبحوثين

أما بالنسبة لإستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية فقد تبين بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر لصالح الفئة العمرية (٦-٨) سنوات. وبما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري، لصالح الطلبة الذين يبلغ دخل أسرتهم الشهري أقل من ٣٠٠ دينار، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل الاقتصادية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأم لصالح الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي أمي، أما بالنسبة للعوامل الأسرية والنفسية والاقتصادية فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب لصالح الطلبة أبناء الآباء الأميين.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل الأسرية والإقتصادية تعزى لمتغير مهنة الأب لصالح الطلبة أبناء الآباء العاطلين عن العمل، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعنف الجسدي تعزى لمهنة الأب لصالح الطلبة أبناء الآباء غير العاملين، وأخيراً توصلت هذه الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والإجتماعية تعزى لمتغير مهنة الأم.

الكلمات الدالة: الآثار النفسية والاجتماعية، التعليم الأساسي، الطلبة العاديون، الطلبة المُعَنِفون، العنف الطلابي.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

١ - ١ المقدمة:

يعد الدين الإسلامي من أكثر الأديان السماوية التي اهتمت بالعنف ونهت عنه، فقد نهى الدين الاسلامي عن العنف بكافة أشكاله وأمر بالمعاملة والموعظة الحسنة، ومن ثم ظهر الاهتمام بظاهرة العنف الذي كان نتيجة تطور وعي عام في مطلع القرن العشرين بما يتعلق بالطفولة، خاصةً بعدما تنامى الاهتمام والوعي بالنظريات النفسية والاجتماعية، التي تفسر لنا سلوكيات الإنسان في جميع مراحل النمو وخاصة مرحلة الطفولة، وتكمن الأهمية الكبرى في مرحلة الطفولة أنها مرحلة تكوين ذات الفرد والتي تؤثر على حياته فيما بعد، ومن هنا تكمن أهمية وضرورة توفير الأجواء الحياتية المناسبة لينمو الأطفال نمواً جسدياً ونفسياً واجتماعياً سليماً ومتكاملاً. كما تزامن الاهتمام المتزايد بظاهرة العنف مع نشوء العديد من المؤسسات والحركات التي تدافع عن حقوق الإنسان وحقوق الأطفال بشكل خاص.

وأشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أن ظاهرة العنف لدى الطلاب شغلت اهتمام العديد من مؤسسات المجتمع الحكومية والخاصة، كما شغلت اهتمام الصحافة المحلية والمنظمات الحقوقية، حيث أن العنف الطلابي قد أصبح تحدياً يواجه صانعي السياسة التعليمية والمسؤولين عنها، كما يعد تحدياً يواجه مديري المدارس والمعلمين وأولياء أمور الطلبة، كما يعد تحدياً يواجه التلاميذ أنفسهم ويشعرهم بأن المدرسة لم تعد ذلك المكان الآمن كما كان من ذي قبل، مما يتطلب من جميع المعنيين فهما عميقاً ودقيقاً لأسبابه وأشكاله وأساليب التدخل المناسبة للحد من انتشاره.

ويلاحظ من خلال متابعة هذه الظاهرة والاطلاع على كل الجهود المبذولة لفهمها والتصدي لها، أن أسباب العنف الطلابي عبارة عن شبكة متداخلة ومعقدة، وتشمل التنشئة الأسرية الخاطئة بما فيها من حماية زائدة وتسلط وإهمال وتفرقة في معاملة الأبناء وهنا نجد أن الظروف الإجتماعية تساهم مع الظروف الإقتصادية كتدني الدخل ومحدوديته بشكل كبير في زيادة انتشار هذه الظاهرة. إضافة للأسباب المتعلقة بالمدرسة كطرف أساسي في عملية التنشئة فمثلاً سوء معاملة المعلمين للطلبة والإستهزاء والسخرية من بعضهم، وغياب متابعة مشكلات الطلبة السلوكية وغياب العدالة والاحترام المتبادل، وعدم إنهاء المشكلات حال حدوثها وفقا للأنظمة والقوانين المعمول بها، إضافة للتغيرات المفاجئة داخل المدرسة كتغير المعلم أو المدير، محدودية الأنشطة اللامنهجية وقمع وكبت الطلبة، جميع هذه الأسباب تؤدي لتزايد حدة ردة فعل الطلبة إزاء زملائهم ومعلميهم.

ولا يمكننا إغفال دور العامل البيولوجي والخلل والإضطراب في بعض وظائف الدماغ في صدور بعض السلوكيات العنيفة، كما أن هنالك أسباب تتعلق بوسائل الأعلام وما تعرضه من مواد تحمل قيم وأخلاقيات سلبية قد يكون بعضها محفزاً ومعززاً لسلوك العنف لدى الأطفال والمراهقين. وقد كشفت دراسة أجراها عليان (٢٠٠٧) أن نسبة الأطفال الذين يتعرضون للعنف والإساءة من أطفال آخرين في المدرسة ١٣% بمستوى إساءة طفيف، و٧% بمستوى إساءة متوسط، كما أظهرت الدراسة أن الإساءة اللفظية التي تعرض لها الأطفال من قبل أطفال آخرين تبلغ٤٥%، كما بلغت نسبة الإساءات غير اللفظية التي يتعرضون لها ٣٤%، أما بالنسبة للإساءة البدنية التي يتعرضون لها من قبل أطفال آخرين بمستوياتها الطفيفة والمتوسطة والشديدة على الترتيب ٤٠%، ٢١%، ١٨%، وتعرض ٢٨% من الأطفال في المدرسة لإساءات جنسية طفيفة من أطفال آخرين، ونتائج العديد من النتائج التي تم التوصل إليها من خلال الدراسات السابقة تلفت الانتباه لهذه المشكلة والتي باتت ظاهرة واضحة منتشرة في مدارسنا تستحق الدراسة.

١-٢ مشكلة الدراسة:

تعد العملية التعليمية والتربوية، عملية متشابكة متعددة الأطراف. وتعد من القضايا التي تستولي على اهتمام على جميع المستويات مما أدى لتحويلها إلى قضية وطنية خاصة في ضوء التغيرات العالمية والإقليمية، ويشهد الأردن اهتماما متزايداً بنظام التربية والتعليم واستراتيجياته، وقد بادر العديد من الباحثين إلى دراسة الواقع التربوي وأهمية إجراء بعض التعديلات الجزئية والكلية على النظام الحالي وذلك من أجل إدراج خطة متكاملة تكون جزء من الخطط الوطنية للتنمية والتطوير، حيث أن جزء كبير من عملية التنمية يتوقف على المجتمع ومؤسساته التعليمية والتي من وظائفها الأساسية غرس القيم الاجتماعية والأخلاقية في الطلبة.

وتكمن مشكلة الدراسة في التعرف على مدى انتشار العنف الطلابي بين طلبة المدارس، انطلاقاً من الإهتمام المتزايد بهم والحملات المتعددة التي تحرص عليها وزارة التربية والتعليم والمؤسسات المختصة للوصول إلى بيئة مدرسية آمنه خالية من العنف لطلبتها ومعلميها، ويظهر العنف بطرق مختلفة عند طلاب المدارس داخل الصفوف وخارجها، ويعد مشكلة خطيرة لأن آثاره تمتد للآخرين في المدرسة، ويلحق الضرر بالمنشآت المدرسية وإعاقة المدرسة عن القيام بالدور المتوقع منها، ويعتبر العنف من الاضطرابات السلوكية الخطيرة لأنه يحدث آثار اجتماعية تؤثر في البيئة المدرسية، هذا بالإضافة إلى إحتمالية التعرض للأذى الجسدي والنفسي عندما يكون الطالب هدفاً لتلقي سلوك العنف، أو يشاهد الآخرين وهم يتعرضون له ويمكن أن يتعلم الطالب ممارسة العنف من

الآخرين. وقد أظهرت نتائج دراسة عليان (٢٠٠٧) أن نسبة الطلاب الذين تعرضوا لإساءة بدنية طفيفة ومتوسطة (٢١%) وشديدة (١٨%) وكانت نسب الإناث اللواتي تعرضن للإساءة البدنية الطفيفة أكثر من الذكور، أما في حالتي الإساءة البدنية المتوسطة والشديدة، فكانت نسب الذكور والإناث متقاربة نسبياً، وتعرض نحو نصف الإناث لإساءات لفظية من الإخوة والزملاء في المدرسة، وكان نصيب الإناث أكثر من الذكور أما فيما يتعلق بالإساءة غير اللفظية، فتعرض نحو ثلث الأطفال في الأردن لإساءات غير لفظية من زملائهم في المدرسة ومن المعلمين والوالدين وتعرضت الإناث لإساءات لفظية من هذه المصادر أكثر من الذكور. وفي دراسة أجراها الزغول وآخرون (١٩٩٨)، هدفت إلى تحري مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية في الأردن حيث ضمت الدراسة (٢٣١) مدرسة وكان عدد الطلبة (١١٥٥٤) طالباً وطالبة وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

- سُجل في المدارس الحكومية عدد مرتفع من ممارسات العنف بلغت (٤٣٩٨١) حالة عنف.
- ينتشر العنف بين الذكور أكثر من انتشاره بين الإناث، وأن العنف الذي يمارسه الذكور أشد درجة من العنف الذي تمارسه الإناث.
- إن نسبة انتشار سلوك العنف بين طلبة الريف وطلبة المدن متقاربة وإن كانت في مدارس المدن أعلى.
- إن نسبة شيوع العنف تتزايد بتزايد المستوى الصفي من الصف الأول وحتى الصف السادس والتي ظهرت بين طلابه أعلى نسبة شيوع لسلوك العنف.
- ينتشر سلوك العنف لدى طلبة الصف العاشر بمستوى أعلى من انتشاره بين طلبة الصف الذي يسبقه والصف الذي يتبعه، وربما كان ذلك بسبب تعليمات النجاح والرسوب.
- ينتشر العنف في المدارس الكبيرة والمتوسطة أكثر من انتشاره بين طلبة المدارس الصغيرة.

وتتحمل المؤسسات التعليمية جانباً من المسؤولية عن نمو ظاهرة العنف في المدارس بسبب أسلوب التربية التسلطي المبني على العادات والتقاليد المتوارثة عبر الاجيال، الذي يقودنا إلى تصديق الكبار وتهميش وإهمال الصغار وعدم الاستماع لهم مما يؤدي لتجمع قوة وطاقة مكبوته لديهم، فتنفجر على صورة غضب فجائي وسلوكيات عنيفة. وبناء عليه فإن مشكلة هذه الدراسة تكمن في إجابتها على السؤال التالي: ما مدى انتشار العنف الطلابي وأشكاله وأسبابه وعلاقة كل منهم بخصائص الطلبة المبحوثين وكذلك الآثار النفسية والاجتماعية الناجمة عنه.

١ - ٣ أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة انطلاقاً من الاهتمام المتزايد بالطلبة الملتحقين بالمدارس خاصة في المراحل الأساسية والذين يشكلون جزء لايستهان به من المجتمع ككل، وتكمن أهمية هذه المرحلة في أنها تمثل المرحلة الأهم في تكوين ونمو الشخصية الإنسانية. وللمدرسة دور رئيسي في بناء شخصية الطفل وصقلها وتنمية قدراته وطاقاته أي أن دور المدرسة لايقتصر على التعليم فقط وإنما يشمل التربية أيضا، وخلال العملية التعليمية لابد من ظهور بعض المشكلات اليومية سواء داخل الصف أو خارجه وقد يتسم بعضها بالاستمرارية والتكرار وقد يكون بعضها مؤقتاً.

ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة للبحث في تزايد ظاهرة العنف بين طلبة الصفوف الأساسية الأولى من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حيث أن هذه المرحلة تتسم باتساع وتعدد علاقات الطفل واكتساب القيم والاتجاهات الإجتماعية الجديدة ويكون فيها أكثر اعتماداً على نفسه وأكثر تحملاً للمسؤولية، وتوصف هذه المرحلة بأنها الأنسب لعمليات التنشئة الإجتماعية وغرس القيم التربوية.

١ - ٤ أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ - التعرف إلى مدى انتشارالعنف الطلابي في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة-الزرقاء.

٢ - التعرف إلى الخصائص النوعية للمبحوثين مثل: العمر، والصف، التحصيل الدراسي، عدد أفراد الأسرة.

٣ - الكشف عن الأسباب المؤدية إلى العنف، وعلاقتها ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين مثل: (العمر والدخل والحالة الزواجية للوالدين وحجم الأسرة).

٤ - التعرف إلى أنواع العنف الطلابي، وعلاقتها ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين مثل: (العمر والدخل والحالة الزواجية للوالدين وحجم الأسرة).

٥ - التعرف إلى الآثار النفسية والإجتماعية للعنف الطلابي على الطلبة أنفسهم وعلاقتها ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين مثل: (العمر والدخل والحالة الزواجية للوالدين وحجم الأسرة).

١ - ٥ الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة أجريت على أشكال العنف الطلابي وآثاره النفسية والإجتماعية ودور الأخصائي الاجتماعي المدرسي. وفيما يلي أهم الدراسات حول هذا الموضوع:

١ - ٥ - ١ الدراسات العربية:

- أجرى عبيد (١٩٩٢) دراسة حول (**المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في منطقة عمان)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة الصفوف الثاني والثالث والرابع الأساسي في المدارس الخاصة في منطقة عمان، وقد شملت العينة ١٤٨ طالب وطالبة، وقد تم توزيع استبانة على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون طلبة المرحلة الابتدائية، وقد ظهر أن هنالك حوالي (٤٥) مشكلة سلوكية يعاني منها الطلبة، واختار الباحث أول خمس مشكلات سلوكية شكلت الأبعاد الرئيسية للإستبانة المطورة وهي تشتت الانتباه، العدوان والفوضى و الكذب والغش.

وأشارت النتائج إلى أن أكثر الأنماط المشكلات السلوكية شيوعاً لدى الطلبة هي بالترتيب، الفوضى، تشتت الإنتباه، الكذب، الغش، العدوان، كما أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بالنسبة لكل من تشتت الانتباه والكذب والغش ولكن بالنسبة لبعدي العدوان والفوضى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث حيث كانت المشكلات لدى الذكور أكثر، وأظهرت الدراسة انه بالنسبة لمشكلة العدوان يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الصفوف الثاني والثالث والرابع، حيث ظهرت مشكلة العدوان أكثر في الصف الثاني.

- وقام قهوجي (١٩٩٢) بإجراء دراسة بعنوان **(مشكلات أطفال الصفوف الأربعة الدنيا في المرحلة الأساسية كما يراها معلموهم)** وهدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المشكلات التي يعاني منها تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الأساسية، وقد وضعت قائمة بعدد من المشكلات على شكل إستبانه وزعت على ٢٢٨ معلم ومعلمة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن أكثر المشكلات انتشاراً بين الطلبة هي: إتلاف دفاترهم ولوازمهم المدرسية، ضعف القراءة والكتابة، الكذب والإفتراء، سرقة حاجات الآخرين، العدوان اللفظي على الآخرين، مرتبة تنازلياً حسب درجة الإنتشار، وأما ترتيب المشكلات تبعاً للمجالات التي تنتمي إليها كانت أكثر المشكلات انتشاراً في المجال الاجتماعي هي: "العدوان اللفظي على الآخرين، العدوان الجسمي على الآخرين، وكثرة المشاجرة مع الزملاء".

- كما قامت داوود (١٩٩٩) بإجراء دراسة بعنـوان (**علاقـة الكفـاءة الاجتماعيـة والـسلوك اللاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الـصفوف السادس والسابع والثامن**) وهدف الدراسة إلى التعرف على علاقة الكفاءة الاجتماعيـة والـسلوك اللاجتماعي لطلبة الصفوف السادس والسابع والثامن بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسـي، وتألفت عينة الدراسة من ١٤٤ طالب و١٥٨ طالبة موزعين على الصفوف الثلاثة، من ٢٠ مدرسة أساسية من مديريتي تربية عمان الأولى والثانية. وقد أظهرت نتائج الدراسـة فروقـاً ذات دلالـة إحصائية في الكفاءة الإجتماعية والسلوك اللاإجتماعي بين الطلبة عائدة إلى نمط التنشئة الأسرية، إذ أظهر الطلبة الذين تلقوا نمط تنشئة ديمقراطي كفاءة اجتماعية أعلى وسلوكاً لااجتماعيـاً أقـل مـن الطلبة الذين أفادوا بأنهم تلقوا نمط تنشئة متسلط والذين ظهر لديهم سلوكيات لاإجتماعيـة ودرجـة أعلى من سرعة الغضب والعدوانية والفوضوية، كما أظهرت الدراسة أن هنالك فـروق ذات دلالـة إحصائية في الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاإجتماعي عائدة لمستوى التحصيل الأكـاديمي، حيـث أظهر الطلبة ذوو التحصيل الأكاديمي المرتفع كفاءة إجتماعية أعلى وسلوك لا إجتماعي أقـل مـن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض. كما أظهرت الدراسـة أن هنالـك فـروق ذات دلالـة إحصائية في السلوك اللاجتماعي بين الذكور والإناث، إذ أظهر الذكور مستوى أعلى مـن الـسلوك اللاجتماعي مقارنة بالإناث، ولم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة في الكفاءة الاجتماعية والـسلوك اللاإجتماعي عائدة للصف.

- أما أبو عليا (٢٠٠١) أجرى دراسة بعنوان (**أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي**) وهدفت الدراسة إلى استقصاء أثر العنف المدرسي في درجـة شـعور الطلبـة بالقلق وتكيفهم المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٥ طالب وطالبة من طلبة الـصفين الـسابع والثامن في مدارس مدينة الزرقاء، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تعرضت لعنف المعلمـين ومجموعه لم تتعرض له، وتم تطبيق ثلاثة مقاييس هي: العنف المدرسي ومقيـاس القلـق ومقيـاس التكيف المدرسي وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة الطلبـة الذين تعرضوا للعنف المدرسي، ومجموعة الطلبة الذين لم يتعرضوا له في مستوى القلق والتكيـف المدرسي وذلك لصالح المجموعة التي تعرضت للعنف، حيث كانت أكثر شعوراً بالقلق وأقل تكيفـاً، وأشارت النتائج أيضاً إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى القلـق وذلـك لصالح الإناث. في حين لم تتوصل الدراسة إلى فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية في مـستوى التكيف المدرسي.

- كما قدم أبو زنط (٢٠٠٢) دراسة تدور حول **(مظاهر العنف في المدارس لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا وخاصة الصف العاشر الأساسي في محافظة نابلس. تكونت العينة من ٤١٨ طالب وطالبة وقد تم استخدام إستبانه حداد وسوالمة (١٩٩٣) بعد تعديلها لتتناسب مع غرض الدراسة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مظاهر العنف اللفظي، ورفض المحيط الإجتماعي وتدمير الذات، كما كانت هنالك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في توكيد الذات العدائية والإستهتار الأكاديمي والسرقة، والدرجة الكلية لمظاهر العنف، إضافة لذلك أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمستوى التحصيل في العدائية والعنف اللفظي ورفض المحيط الإجتماعي، والسرقة والتخريب.

- وفي دراسة أجرتها القضماني (٢٠٠٣) حول **(آراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي)** وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي، من حيث انتشارها، ومحاولة التوصل إلى مقترحات وتوصيات لعلاج هذه الظاهرة والمشكلات الناتجة عن ظاهرة العنف المدرسي، وتكونت العينة من (٢٣٢) معلم ومعلمة من معلمي مدارس محافظة القدس وضواحيها بما في ذلك المدارس الحكومية والأهلية وكذلك المدارس العربية الحكومية التابعة لدائرة المعارف العربية والمدارس التابعة للبلدية للإناث والذكور واستخدمت الباحثة إستبانه مكونة من أربعة محاور رئيسية. وقد تبين من الدراسة بأن أسباب العنف السائدة في مدارس مدينة القدس كانت مرتبة حسب الآتي: الشجار الكثير في الأسرة (٣,٣٥)، يليها عدم نجاح الطالب في الدروس (٣,١٩)، يليها تقليد الطالب لفيلم شاهده في التلفاز(٣,١٣)، يليها تعاطي الطالب المخدرات (٣,٠٨)، وتقليد طالب ضعيف لطالب قوي حيث كانت في المتوسط (٣,٠٦). كما أظهرت الدراسة أن هنالك فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٢) بين المعلمين الذكور والمعلمات في أسباب العنف داخل المدارس حيث بلغ متوسط الإناث (٤٣,٨) متوسط الذكور(٤٠,٩)، كما أظهرت النتائج أن طرق الوقاية من العنف حسب رأي معلمي ومعلمات المدارس مرتبة كالتالي: توفير أخصائي إجتماعي في المدرسة لمساعدة الطلبة في حل مشكلاتهم بمتوسط (٣,٥٧)، يليها توفير أخصائي نفسي في المدرسة (٣,٥٤)، يلي ذلك وجود دائم لمعلم مناوب في ساحة المدرسة حيث بلغ المتوسط (٣,٤٤).

- كما قدم زيادة (٢٠٠٦) دراسة بعنوان **(أثر النمذجة والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامجين للنمذجة والتدريب على المهارات الإجتماعية في خفض العنف المدرسي، وقد تألفت عينة الدراسة من (٤٥) طالب من

طلاب مدرسة علي خلقي الشرايري في مدينة إربد وهم الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس سلوك العنف، وقسمت العينة لثلاث مجموعات؛ مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين تم تطبيق برنامج إرشاد جمعي للتدريب على المهارات الاجتماعية، على إحداها والأخرى طبق عليها برنامج إرشاد جمعي قائم على النمذجة.

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية الأولى والثانية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعتين التجريبيتين، ولم تظهر فروق ذات دلالة بين المجموعة التجريبية الأولى والثانية في خفض سلوكيات العنف وتدل هذه النتائج أن برنامجي النمذجة والتدريب على المهارات الإجتماعية كانا فعالين في خفض سلوكيات العنف.

- وهنالك دراسة أجراها عليان (٢٠٠٧) بعنوان (**العنف ضد الأطفال في الأردن**)، وهدفت الدراسة إلى إستقصاء حجم العنف الذي يوجه للطفل من الوالدين وأولياء الأمور، والإخوة والأقارب، والأطفال الآخرين في مكان الإقامة أو الحي، المعلمون، الإداريون الأصدقاء زملاء الصف والعاملون في المدرسة. وتم تطبيق الدراسة على عينتين الأولى تمثل أطفال المدارس (٣٠٦٤) من جميع طلاب مدارس وزارة التربية والتعليم ومديرية التعليم الخاص ووكالة الغوث من الصف الثالث إلى الحادي عشر، والعينة الثانية تمثل الأسر الأردنية (٢٢٨٦) أسرة، واستخدمت الدراسة نماذج مطورة من قبل خبراء منظمة اليونيسيف بعد تعديلها لتلاءم البيئة والثقافة الأردنية.

وقد أظهرت النتائج ما يلي: يتعرض الأطفال لإساءة بدنية طفيفة ومتوسطة وشديدة من أطفال آخرين في المدرسة بنسب (٤٠%)، (٢١%)، و (١٨%) على التوالي. كما تعرض الأطفال لإساءة جنسية طفيفة من أطفال آخرين بنسبة (٢٨%) و(٥%) إساءة جنسية متوسطة و(١%) إساءة جنسية شديدة. كما أظهرت الدراسة تعرض الأطفال لإساءات لفظية وغير لفظية من أطفال آخرين في المدرسة بنسبة (٤٥%)، و(٣٤%) على الترتيب.

- قام حمدان (٢٠٠٧) بإجراء دراسة بعنوان (**مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان**) وهدفت الدراسة إلى التعرف على مظاهر العنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان (٢٠٠٥-٢٠٠٦) والكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى العنف في المدارس الحكومية. ومعرفة أثر بعض المتغيرات وتأثيرها على مستوى العنف المدرسي، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم استخدام منهج المسح الاجتماعي بالعينة وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغت ٦٩٣ طالب وطالبة، منهم ٤١٨ طالب و٢٧٥ طالبة، وقد تم تصميم إستبانة خاصة بموضوع الدراسة ومن أهم نتائج هذه الدراسة: أن الوسط الحسابي لجميع مظاهر العنف المدرسي مرتبة حسب مستوياتها من الأعلى إلى الأدنى على النحو التالي:

-العنف الموجه من الطالب نحو الزملاء بوسط حسابي ٢,٦٠.

-العنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطالب بوسط حسابي٢,٤٣.

-العنف الموجه من الطالب نحو ممتلكات المدرسة بوسط حسابي٢,٢٦.

-العنف الموجه من الطالب نحو الهيئة التدريسية بوسط حسابي٢,٢٤.

وكشفت الدراسة أن أهم أسباب العنف تتمثل بما يلي: الاختلاط برفاق السوء، يليها التفرقة في المعاملة من قبل المدرسة، الخلافات الأسرية المتكررة، غياب التوجيه والإرشاد المدرسي، غياب الرقابة الأسرية عن الطالب. كما أظهرت الدراسة أن الطلبة الذكور يستخدمون أشكال العنف المختلفة بدرجة اكبر من الإناث، إضافة إلى أن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون أشكال العنف المختلفة بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب وأشارت الدراسة إلى أنه كلما زاد عدد أفراد أسرة الطالب كلما زاد استخدامه للعنف المدرسي بأشكاله المختلفة.

- وفي دراسة أجرتها الخوالدة (٢٠٠٨) بعنوان **(دور المرشد الطلابي في الحد من عنف الطلبة في المدرسة، دراسة على عينة من مدرسي وطلبة المرحلة الأساسية في مدينة عمان)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على دور المرشد الطلابي في الحد من إنتشار ظاهرة العنف الطلابي، من وجهة نظر المعلمين والطلبة، إلى جانب التعرف على الإختلاف في دور المرشد الطلابي في الحد من العنف تبعاً لمجموعة من المتغيرات المرتبطة به (الجنس، المؤهل العلمي سنوات الخبرة، والتأهيل التربوي)، والتعرف على الإختلاف في دور المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي تبعاً لمجموعة متغيرات مرتبطة بالطلبة وهي: (الجنس، الصف، المعدل التحصيلي).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة شملت ٥٠ فقرة تقيس دور المرشد الطلابي في الحد من العنف الطلابي، وتم اختيار عينة من الطلبة بلغت (٧٦٣) وعينة من المعلمين بلغت (١٥٣) معلم ومعلمة وقد خلصت النتائج إلى ما يلي: أعلى خمس ممارسات يمارسها المرشد في الحد من العنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين كانت: "حل مشكلات الطلبة. التدريب على مهارات ضبط الذات، إعتزاز الطلبة بدور المرشد في حل مشكلاتهم، ويثق المرشدون بالطلاب وبحسن تقديرهم للأمور. ويبين المرشد أثار مشاهدة أفلام العنف للطلبة. وأظهرت الدراسة أيضاً أن أقل خمسة ممارسات يقوم بها المرشد للحد من سلوك العنف من وجهة نظر الطلبة توضح تبعات إطلاق الألقاب السيئة بين الزملاء، وشرح نتائج وتبعات الهرب من المدرسة ومتابعة أحوال الطلبة بشكل يومي، واستغلال ميول الطلبة واستثمار طاقاتهم وشرح آثار مشاهدة أفلام العنف.

- وفي دراسة أجراها اللوزي (٢٠٠٩) بعنوان **(العنف الطلابي في الجامعة الأردنية)** هدفت هذه الدراسة التعرف على مسببات العنف ونتائجه والثقافة والعنف والحلول المقترحة للحد من هذه

الظاهرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة على عينة طبقية تناسبية مكونة من (٦٢٩) طالب وطالبة من طلبة الجامعة الأردنية وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج أهمها: أن أكثر أسباب العنف الطلابي داخل الحرم الجامعي من وجهة نظر المبحوثين، كانت تتعلق بالتعصب القبلي والنزعة الذكورية وعدم التخوف من العقوبة والتنشئة الاجتماعية غير المناسبة وسوء إستثمار وقت الفراغ، أما أبرز نتائج العنف فكانت تتعلق بترك سمعه سيئة عن الجامعة وتخريب ممتلكات الجامعه، وإيجاد انطباع سيء لدى الطلبة الوافدين، عدم الشعور بالأمن داخل الحرم الجامعي.

أما فيما يخص الحلول المقترحة للحد من العنف فقد اشتملت على القيام بحملات توعية للطلبة والتشهير بالطلبة المشاركين في العنف، وزيادة الأنشطة اللامنهجية وتشجيع الطلبة على احترام مبدأ الوحدة الوطنية، وزيادة التفاعلات غير الرسمية بين الطلبة والإداريين والمدرسين.

١-٥-٢ الدراسات الأجنبية:

- قام آستور وزملائه (Astor. et al., 1998) بإجراء دراسة بعنوان (**الأخصائي الاجتماعي المدرسي والعنف المدرسي**) ركزت هذه الدراسة على التقارير الشخصية عن العنف والإجراءات الوقائية المتخذة لتجنبه، الاحتياجات التدريبية للأخصائيين للتعامل مع العنف المدرسي، البرامج المدرسية ومشاركة الأخصائيين الإجتماعيين في التدخل مع العنف وتكونت العينة العشوائية من ١,٢٠٠ أخصائي إجتماعي تم اختيارهم من دليل الجمعية الوطنية للأخصائيين الاجتماعيين في الولايات المتحدة الاميركية، وقد تم استخدام استبانة تشتمل على عدة محاور:

- الأمان الشخصي، أي البحث في عدد المرات التي تعرض فيها الأخصائي الاجتماعي للعنف.
- البرامج والخدمات، وتم الاهتمام بجمع بيانات حول البرامج والخدمات الوقائية ضد العنف بكافة أشكاله.
- الاحتياجات التدريبية للعنف المدرسي. ويتم جمع بيانات حول الاستعداد بإجراءات وقائية ضد العنف، الاتجاهات نحو العمل في المدارس، التدريب السابق، والاحتياجات التدريبية المستقبلية.

ومن أبرز نتائج الدراسة، أن أغلب النتائج الإحصائية دلالة تلك المرتبطة بالخلفيات العرقية (الإثنية) للأخصائيين الاجتماعيين والموقع الاجتماعي للمدرسة، و٣٥% من الأخصائيين الذين اعترفوا بأنهم أعضاء في جماعات ذات أقليات إثنية يعملون في أماكن في وسط المدينة، وتقريباً ثلث الأخصائيين الاجتماعيين عبروا عن خوفهم على أمانهم الشخصي لمرة في الشهر أو أكثر. كما أظهرت الدراسة أن الأخصائيين الإجتماعيين يستخدمون طريقة العمل الإجتماعي التقليدية

للتعامل مع العنف المدرسي. وأن أكثر من نصف المستجيبين الذين عبروا عن خـوفهم علـى أمانهم الشخصي، فكروا بترك المهنة بسبب مخاوفهم من العنف المدرسي. ونصف الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مناطق وسط المدينة فكروا بترك المهنة خلال العـام الأخيـر بـسبب العنف المدرسي، ولابد من تكرار الحقيقة بأن الغالبية العظمى من الأخصائيين الاجتماعيين فـي كل مناطق المجتمع أقروا بأحداث قتل ومحاولات قتل في مدارسهم. وأشارت الدراسة أن هنالك فروق ذات دلالة معنوية بين خبرات الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في مناطق وسط المدينـة مقارنة بالمناطق الحضرية والفقيرة ومناطق الضواحي ومناطق الجاليات المتعددة، الأخـصائيون الاجتماعيون في مدارس وسط المدينة يشعرون بأمان أقل بسبب الخوف مـن الخطـر، مقارنـة بالأخصائيين في مناطق أخرى.

- أجرى فيدال وزملائه (Vidal. et al., 2003) دراسة حول (**أشكال العنف الإعلامي ودرجـة تقبله لمن هم دون ١٨**) وهدفت الدراسة إلى دراسة درجة تقبل مـن هـم دون ١٨ عـام للعنـف الإعلامي الذي يتم من خلال عرض العديد من القنوات لبرامج تحتوي مستوى عالي من العنف، كما هدفت هذه الدراسة إلى إكتشاف التأثير الإنفعالي والإدراكي لجميع أنواع وأشكال العنف الإعلامـي على من هم دون ١٨ عام. وتكونت العينة من ٢٠٣ فرد تبلغ أعمارهم ١٣عام من مدارس مدريـد أسبانيا ٦٦,٥ ذكور و٣٣,٥ إناث، عرض عليهم عدة كليبات من أفلام وتـم جمـع بيانـات تتعلـق بآرائهم بالعنف قبل وبعد مشاهدة الكليبات، وأظهرت نتائج الدراسة أن من هم تحت ١٨ عام والـذين يقضون ساعات أكثر في مشاهدة التلفاز بما تحمله برامجه من قيم العنف أكثر ايجابية، وهذا يعنـي أنه من الممكن عدم تواجد ميل في الناس أو اندفاع عنيف نحو مشاهدة أفلام العنف، ولكـن الـتعلم المبكر قد يطور انتباه تلقائي أو عمليات ملاحظة عند التعرض إلى سلوك عنف معـزز، وهـذا لـه علاقة بفكرة أن الشباب يدركون العنف بشكل أكثر كلما شاهدوا عنف أكثر فأكثر.

كما أظهرت الدراسة علاقة ايجابية، من خلال تحليل المحتوى الإنفعالي والإدراكـي حيـث تغيرت التصورات الإدراكية والإنفعالية العاطفية لأفراد العينة، ولكن التغير في التصورات الإدراكية حاز على القدر الأكبر من التغيير، وأشارت النتائج إلى أن التقييم الأولي للعنف كان محايداً، وأغلـب الآباء لايفرضون أي حدود على أبنائهم في مشاهدة البرامج التي تحتوي العنف والتي تعرض علـى التلفاز.

- قام أكيبا وزملائه (Akiba. et al., 2007) بـإجراء دراسـة **حـول (التميـيز الأكاديـمي الإنجاز المدرسي والعنف المدرسي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية)** وهدفت الدراسـة إلـى بحث التشابه والإختلاف في طبيعة العنف المدرسي والعوامل المدرسية ذات العلاقة بنـسب العنـف

المدرسي، وتكونت العينة من ١٥٠ مدرسة في كوريا الجنوبية و٢١٦ مدرسة في الولايات المتحدة، وطبقت على طلبة الصف الثامن. وأظهرت الدراسة أن نسبة العنف المدرسي كانت أعلى في الولايات المتحدة من كوريا الجنوبية، كما أظهرت الدراسة أن تقارير الطلاب عن نسبة العنف ليست لها علاقة بتقارير المدرسة عن نسبة العنف في كلتا الدولتين مدارس كوريا الجنوبية ذات متابعة أكاديمية وإنجاز أكاديمي متدني، والولايات المتحدة من الأرجح أن لديها نسب أعلى من العنف المدرسي.

- أجرى أجرستا (Agresta, 2004) دراسة بعنوان **(مفهوم الدور المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي والأخصائي النفسي والمرشد)** وهدفت الدراسة إلى دراسة أوجه التشابه والإختلاف في الدور المهني لكل منهم وذلك لإقرار المهام الخاصة لكل منهم بعد أن تداخلت أدوارهم المهنية ومسؤولياتهم، وتكونت عينة الدراسة من ١٨٣ أخصائي اجتماعي مدرسي، ١٣٧ أخصائي نفسي مدرسي، ١٦٦ مرشد، في عدة مناطق حضرية وفقيرة وريفية وهم جميعاً أعضاء في جمعيات الأخصائيين الإجتماعيين والنفسيين والمرشدين الأمريكية، وقد تم استخدام إستبانه طورها هارتسيل (Hartseil, 1987) خصيصاً حول مسؤوليات الدور المهني، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: أن أكبر نسبة من الأخصائيين الثلاث عملت في المدارس المتوسطة، وأظهرت الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين يكرسون النسبة الأكبر من وقتهم في الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي والإستشارات الإدارية واستشارات المعلمين، وأشار الأخصائيون الاجتماعيون إلى رغبتهم في قضاء وقت أكبر في الإرشاد الفردي والجماعي ووقت أقل للإستشارات. أما الأخصائيين النفسيين فقد أشاروا إلى أن مهنتهم ما زالت أقرب إلى التقييم العقلي والتطوير والتنمية الاجتماعية والإنفعالية.

كما أشار الأخصائيون النفسيون إلى أنهم يقضون ما يقارب ربع وقتهم المهني في الاختبارات النفسية، و١٦% من وقتهم في كتابة التقارير، وأبدوا رغبتهم في تقليل الإختبارات التي يقومون بإجرائها وكذلك كتابة التقارير أيضاً، وأشار الأخصائيون النفسيون أيضاً إلى أنهم يقضون فقط ٧% من أوقاتهم في الإرشاد الفردي، وأقل من ٣% من وقتهم في الإرشاد الفردي، و١١% في استشارات المعلمين والإدارة وأظهروا رغبتهم في قضاء وقت أكبر في الإرشاد الفردي والجماعي. أما المرشدين المدرسيين فقد أشاروا إلى أن دورهم المهني قد تغير جوهرياً، ولكنهم يقضون ما يقارب ٢٠% من وقتهم في الإرشاد الفردي، و٨% في إرشاد الجماعات، و٨% من الوقت مخصص للاستشارات الإدارية، وعبروا عن رغبتهم في قضاء وقت أكبر في الإرشاد الجماعي والفردي ووقت أقل في الاستشارات. بينما أظهرت الدراسة أن كلاً من الأخصائيين الثلاث لديه عمل لابد أن يقوم به أكثر مما يقوم به فعلياً لأن بعض الأعمال المطلوبة منه قد تكون غير مرغوبة.

- أجرت سالزينجر وزملائها (Salzinger. et al., 2008) دراسة عن (**السلوك العدواني كاستجابه للتعرض على العنف، هل هو توافق لدى أطفال المدرسة المتوسطة**) وهدفت الدراسة إلى معرفة دور العدوانية في التكيف ضد العنف الأسري والمجتمعي في مدينة نيويورك، وذلك على عينة تكونت من ٦٦٧ من أطفال مدارس وسط المدينة، وتمت دراستهم سنوياً لمدة ثلاث سنوات في مدرسة متوسطة، تحليل الإرتباط أشار إلى أنه توجد علاقة ما بين السنة الأولى للتعرض للعنف الأسري والمجتمعي والسنة الثانية بشكل متزامن مع التعرض للعنف خلال السنة الأولى، والتبرير المنطقي للعدوانية وانحراف الأصدقاء وتقليد السلوكيات جعل هنالك مساهمة مستقلة بتنبؤات السنة الثانية للعنف أما السنة الثانية أشارت إلى علاقة متوسطة بين تأثير السنة الأولى والثالثة في تمييز العنف المجتمعي حيث التوافق السلبي مع المشكلات الشخصية، القلق، الإكتئاب. السنة الثانية من العدوان أيضاً أظهرت علاقة سلبية متوسطة ما بين السنة الأولى لمشاهدة العنف المجتمعي والسنة الثالثة ذات التوافق الإيجابي و تقدير الذات.

- قامت باي وزملائها (Bye. et al., 2009) بإجراء دراسة بعنوان (**مخرجات العمل الإجتماعي المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين المدرسيين ومدراء المدارس**) وهدفت الدراسة إلى: التعرف على مدى امتلاك الأخصائي الاجتماعي المدرسي والمدير توقعات متشابهة تؤكد على فائدة خدمات العمل الإجتماعي المدرسي، والخدمات الفعلية التي يقدمها فعلاً الأخصائي الاجتماعي، ومدى امتلاك الأخصائي الاجتماعي والمدير نفس الفهم لمصادر الدعم والمدخلات الجديدة لخدمات العمل الاجتماعي. كما هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الإرتباط بين النتائج المتوقعة والنتائج الحقيقية التي تم الحصول عليها من الأخصائيين الاجتماعيين كدليل على فاعليتهم، وكان ما هو متوقع فهنالك ارتباط عالي بين النتائج المتوقعة والحقيقية، وفي هذه الدراسة سئل الأخصائيون عن بيانات حقيقية رفعوها للمدراء لإثبات فعاليتهم في القيام بأدوارهم وكانت النتائج مرتبة حسب الأكثر تكراراً كالتالي نسبة مشكلات الهروب ٤٨% وهي الأكثر تكراراً وتعاملاً من قبل الأخصائي الاجتماعي المدرسي: مشكلات أخرى ٣٢%، نسبة مشاركة الوالدين٢٦% ، إنجازات الطلبة٢٦%، تقييم البيئة المدرسية٢٥% نسبة العنف المدرسي ٢٢%، ترك المدرسة١٠%، حمل المراهقة ٥%.

وتكونت عينة الدراسة من ١٣٦ أخصائي اجتماعي مدرسي يعملون في ٤ مدارس منها ٢حضرية، و٢ في مناطق فقيرة في ولاية مينيسوتا الأميركية، وقد تم جمع البيانات باستخدام استبانه تم تطويرها للدراسة واحدة للأخصائي الاجتماعي والأخرى للمدير وتهدف التعرف على الخدمات التي يقدمها، والمقارنة بين الخدمات الحقيقية التي يقدمها الأخصائي الاجتماعي والخدمات المتوقع أن يقدمها، وقد تم استخدام أسلوب التحليل الوصفي. ومن أهم نتائج هذه

الدراسة أن الأخصائيين الاجتماعيين والمدراء متوافقين حول توقعاتهم عن مخرجات العمل الاجتماعي وهذا مهم، لأنه يشير إلى إنهما يهدفان لتحقيق نفس الأهداف على الرغم من الاختلاف الكبير حول مشاركة الوالدين وبرزت أهمية دور الأخصائي في شرح أهمية مشاركة الوالدين لتحسين خدمات العمل الاجتماعي في المدرسة.

وأظهر كل من الأخصائيين والمدراء ملاحظات حول فائدة العمل الاجتماعي في توفير خدمات تعمل كخط دفاع للحفاظ على الصحة العقلية للطلبة، وهذه الفائدة الرئيسية للخدمات الاجتماعية، إضافة لمساعدة الأهل على التعرف وتقييم سلوك كل من الطالب وأسرته وإجراء التدخل المناسب. كما أقر الأخصائيون الاجتماعيون والمدراء بتزايد نسب الحضور المدرسي وتدني مشكلات الهروب المدرسي وهذا من أهم مخرجات العمل الاجتماعي، حيث أن نسب مشكلات الهروب والحضور المدرسي هي الأكثر استخداماً من قبل الأخصائيين لإثبات فعالية خدماتهم. وأقر ثلث الأخصائيين أنهم لا يقدموا هذه البيانات والنسب لأي طرف آخر، كما ركز المدراء على أهمية العمل الاجتماعي في مجال مساعدة الطلبة على تجاوز المشتتات وتحقيق نجاح أكاديمي وتوفير مناخ مدرسي إيجابي. وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين والمدراء حول فائدة العمل الاجتماعي المدرسي. وأشار كل من الأخصائيين والمدراء لزيادة توجه المدارس لضبط المشكلات وهذا هو الشيء الأكثر توقعاً أن يكون من أساسيات العمل الاجتماعي المدرسي، لأنه مرتبط بالتحصيل الأكاديمي للطلبة وضبط المشكلات يسمح لهم بأداء أكاديمي أفضل. وبينت الدراسة أن الأخصائي الاجتماعي مطالب أكثر من المدير بالقيام بدعم الطلبة وأسرهم والعمل على تقييم السلوك وإجراء التدخل المناسب.

١ - ٦ التعقيب على الدراسات السابقة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة جداً التي تطرقت لدراسة ظاهرة العنف الطلابي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، حيث أن الدراسات السابقة حول موضوع العنف الطلابي اقتصرت بشكل نسبي على طلبة مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية ولم تتطرق إلى بحث هذه الظاهرة لدى طلبة المرحلة الأساسية، كما أن هذه الدراسة قد تلفت انتباه واهتمام القائمين على التربية والتعليم من أجل تفعيل دورهم فيما يتعلق بالإرشاد المدرسي للطلبة لعلاج أو التخفيف من حدة انتشار وظهور مشكلة العنف الطلابي. كما أن هذه الدراسة توصلت لإعداد استبانة تعتبر مقياس يساهم في إجراء المزيد من البحوث والدراسات في المستقبل حول هذا الموضوع، كما يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تفيد في الاستفادة من مهارات التدخل المناسبة لتعديل سلوك العنف لدى طلبة المرحلة الأساسية في المدارس إضافة إلى أنها تطرقت لموضوع سلوك العنف وعلاقته ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين والتي

ذكرت في أهداف الدراسة حتى نتمكن من تحديد الأسباب ذات العلاقة بتزايد هذه الظاهرة، والعمل على الحد من تلك السلوكيات السلبية التي تؤثر على سير العملية التعليمية التربوية.

إضافة إلى أن هذه الدراسة تطرقت لدراسة الآثار النفسية والإجتماعية للعنف على الطلبة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وهذا ما افتقرت إليه العديد من الدراسات السابقة، كما أن هذه الدراسة هي من الدراسات القليلة جداً التي أجريت على الفئة التي تم تحديدها في المنطقة المحددة (محافظة الزرقاء- لواء الرصيفة)، والتي تتصف بتدني دخل الفرد وانتشار التفكك الأسري وحالات الطلاق. وتعدد الخلفيات الاجتماعية وتباينها بين الطلبة، حيث أن معظم الدراسات السابقة في هذا المجال اقتصرت على دراسة هذه الظاهرة على مدينة عمان.

١-٧ تساؤلات الدراسة

أصبحت تساؤلات الدراسة وبشكل أساسي عن التساؤلات التالية:

١- ما مدى انتشار العنف الطلابي في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة؟

٢- ما هي الخصائص النوعية للمبحوثين مثل: العمر، والصف، التحصيل الدراسي، عدد أفراد الأسرة ؟

٣- ما هي الأسباب التي تؤدي بالطالب إلى سلوك العنف في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة وعلاقتها ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين مثل:(العمروالدخل والحالة الزواجية للوالدين وحجم الأسرة...الخ) ؟

٤- ما هي أبرز أنواع العنف الطلابي و أكثرها انتشاراً داخل المدرسة وعلاقتها ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين مثل:(العمروالدخل والحالة الزواجية للوالدين وحجم الأسرة...الخ) ؟

٥- ما هي الآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي وعلاقتها ببعض الخصائص النوعية للمبحوثين مثل:(العمروالدخل والحالة الزواجية للوالدين وحجم الأسرة...الخ) ؟

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني

الإطار النظري

٢-١ مفهوم العنف:

مفهوم العنف لغويًا: "من عنف به وعليه عنفاً وعنافةً، أخذه بشدة وقوة ولامه وعيره فهو عنيف" (المعجم الوسيط، ١٩٨١، ص٦٣٧). وقدعرف العنف أيضاً على أنه "الخرق بالأمر وقلة الرفق به والتعنيف يعني التوبيخ والتقريع واللوم" (ابن منظور، ١٩٩٣، ص ٢٥٨). ويعرف العنف اصطلاحاً، "بأنه الإيذاء باليد أو اللسان، بالفعل أو بالكلمة، في الحقل التصادمي مع الآخرولافرق في ذلك بين أن يكون فعل العنف والإيذاء على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي كما يعرف العنف سوسيولوجياً، بأنه الإيذاء باليد أو باللسان بالفعل أو بالكلمة في الحقل التصادمي مع الآخر" (محفوظ، ٢٠٠٦، ص١٢). ويعرف العنف بأنه" سلوك يهدف الى إحداث نتائج تخريبية أو مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية أو اللفظية على الآخرين" (الخطيب، ١٩٨٧، ص ص ٢٢٤-٢٢٥).

أما التعريف التقليدي للسلوك العدواني فهو أي سلوك يظهر برد فعل يهدف لإيقاع الأذى بالذات أو بالآخرين أو بالممتلكات فالعدوان سلوك وليس إنفعال أو حاجة أو دافع (يحيى،٢٠٠٠، ص١٨٥).

سلوك العنف عند الطلاب:

العنف هو أي تصرف يقصد منه إيقاع الأذى بالغير سواء كان أذى بدنياً أو نفسياً أومادياً، ومن صوره: الإعتداء البدني على الآخرين باليد أو بأداة أو بسلاح، أوالإعتداء المعنوي بالشتم والسخرية والإهانة، أوالاعتداء المادي بالسرقة أو إتلاف الممتلكات. وسلوك العنف عند الطلاب يقصد به ما يأتيه الطلاب أحياناً من سلوك يتمثل فيه التعدي على ملكية الغير أو مشاعرهم أو سلامتهم، مما يعرض من هم في المدرسة لخطر الإيذاء النفسي أوالبدني أوالمادي. ويتراوح في حدته ما بين عنف بسيط مثل إثارة الفوضى في الفصل ومضايقة المعلم والزملاء والعبث بأثاث المدرسة أو مبناها، تدرجاً الى الوقوع في المشاجرات اللفظية واليدوية، أوالتطاول على المعلمين أو تخريب سياراتهم والعبث بممتلكاتهم، إلى حيازة الأسلحة والآلات الحادة أوالوقوع في حالات قتل وجرائم خطيرة.

كما ورد **العنف** (**violence**) في قاموس العمل الإجتمــاعي (Encyclopedia of Social Work, 1995) على أنه: ارتكاب سلوك خاطئ بهدف إحداث ضرر جسدي أو نفسي أو مادي لفــرد أو جماعة وله عدة أشكال، الإساءة للأطفال الإساءة لكبار السن، الإساءة الزوجية، الإساءة الماديــة، الإفراط في تعاطي المخدرات. وقد كان من الصعب تعريفه لأنه لايقتصر فقط على جرائم الــشوارع أو الأذى الملموس أو المخالفات المدرسية. ولكنه يشمل أيضا الإساءة للأطفال وكبار السن الانتحار، الإرهاب، التعذيب، الحرب، جرائم بسبب الكراهية وجميعها موجه إما نحو الأفــراد أو المؤســسات مثل الحكومات والأعمال التجارية. كما يشمل كافة الأعمال التي تؤدي إلى أذى ملحوظ.

كما يشمل مفهوم العنف المدرسي (School Violence) الهجوم والإعتداء علــى الطلبــة والمعلمين والطاقم المدرسي. تقريباً ٢% من الطلبة هم من ضحايا العنف لعام ١٩٩٢. لكن النسبة أعلى في المدارس الحضرية حيث الشلل (العصابات) وتوافر عقاقير غير قانونية حيــث ٣٧% مــن الشباب من عمر(١٢-١٥) يحدث معهم عنف مدرسي في الطريق من وإلى المدرســة، ولا توجــد علاقــة ثابتــة بــين ظــاهرة العنــف المدرســي ومتغيــرات العــرق أو الــدخل أو الإنتمــاء العرقي (Encyclopedia of Social Work, 1995) .

ويعرف باندورا (Bandura, 1977) العنف بأنه سلوك يهدف إلى إحداث نتــائج تخريبيــة مكروهة، أو إلى السيطرة من خلال القوة الجسدية، أو اللفظية على الآخرين، كما ينــتج عــن هــذا السلوك إيذاء شخص، أو تحطيم ممتلكات، فهو سلوك وليس انفعــالاً أو حاجــة أو دافعــاً ويــرى حفني (١٩٩٥) أن العنف سلوك ظاهر يستهدف إلحاق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات.

والعنف كما يعرفه عدد من علماء النفس هو "نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحبــاط (إستجابة لمثير خارجي) ويكون مصحوباً بعلامات التوتر ويحتوي على نية مبيتــة لإلحــاق ضــرر مادي أو معنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حي". وأشكال العنف في المدارس كثيرة منها البــسيط الذي لاتتعدى آثاره إغضاب الآخر (كخطف الطالب لقطعة حلوى من يد زميله) ومنها الشديد الــذي يصل إلى إنهاء حياة الآخر. وحسب ما تشير إليه نظريات التحليل النفسي، فإن سلوك العنف يمثــل استجابة لحالة إحباط يتولد عن عدوان تتحول إلى عنف. لكن هذا لايعني أن كل حالة إحباط لابد أن تنتهي إلى عنف فالإحباط يتولد عنه إثارة نزوة العدوان، ولكي تتحول تلك النزوة إلى عنف لابد من مراعاة بعض العوامل مثل نوع الإحباط وشدة الرغبة في الوصول إلى الهــدف وقــوة الإمكانــات الداخلية للسيطرة على الإنفعالات وطبيعة ردة الفعل المتوقعة. وفي ضوء هذه التفــسيرات للعنــف يمكن القول إن عنف الطلاب في المدارس هو نتيجة مشاعر محبطة تثير لديهم درجة عالية من نزوة العدوان فيعبرون عنها في شكل سلوك عنيف. ومصادر الاحباط الــذي يعتــري الطــلاب كثيــرة

ومتنوعة، فبعضها يحدث بسبب المحيط الأسري، وبعضها بسبب المحيط المدرسي، وبعضها بسبب عوامل خاصة تتعلق بالمظهر الشخصي أو الوضع الإقتصادي أو الإجتماعي للطالب. والإهتمام بدراسة مشكلات عنف الطلاب يقع ضمن المجهود الذي يبذل في فهم المشكلات السلوكية لدى الطلاب عموماً التي يرى فيها البعض إنعكاساً لما يحدث في المجتمع من تغيرات كثيرة تتعلق بأنماط التربية والتعرض للمؤثرات الخارجية الغريبة المؤدية إلى الإنسلاخ عن القيم الأخلاقية والتقاليد المتبعة في المجتمع. وعلى الرغم من أنه في الأونة الأخيرة تنامت المظاهر العامة التي تشير إلى أن مدارسنا تتزايد فيها المعاناة من مشكلات عنف الطلاب، حيث تصاعدت الشكاوى من اعتداءات الطلاب على المعلمين وعلى زملائهم.

ومشكلات عنف الطلاب حتى وإن كانت في معظمها من النوع البسيط، إلا انها تمثل قصوراً تربوياً لايمكن تجاهله، وهي تبعث على التساؤل عن تأثير المدرسة ودورها في التوجيه وضبط السلوك، فإن كان الأهل من غير المتوقع أن يكونوا دائماً مهيئين ومدربين لتربية الأولاد تربية صالحة، فإن المدرسة يفترض فيها أن تكون غير ذلك فالمدرسة هي المكان الأول الذي يتوقع أن يجد فيه الطالب التربية السليمة. لكن الانطباع العام لدى الناس وفي مقدمتهم المعلمون أنفسهم هو أن المدارس مقصرة في القيام بما هو مطلوب منها من إصلاح وتقويم لسلوك طلابها. وهي ما زالت تعتمد الأسلوب التقليدي في التعامل مع مشكلات عنف الطلاب مثل الضرب والتوبيخ، سواء من المعلمين أو من إدارة المدرسة أومقابلة المرشد الطلابي، واستدعاء ولي الأمر، وكتابة تعهد خطي بعدم تكرارسلوك العنف.

٢-٢ دوافع العنف عند الأطفال:

على الأغلب يظهر العنف بين الأقران كسلوك يعبر به المُعَنِف عن مشكلاته مثل: عدم تقبل الإختلاف بكافة صوره، تعرض المُعَنِف للعنف في أسرته، وغالباً ما يختار المُعَنِف الطرف الآخر الذي يتوقع عدم رده أو انتقامه، وهنالك سمات مميزة للمعنف أهمها: القوة الجسدية رغبة قوية في السيطرة على الآخر، سرعة الغضب والإندفاع وعدم القدرة على تحمل الاختلاف مع عدم القدرة على الإلتزام بالقواعد، إضافة لتوجهاته السلبية نحو المدرسة والرفاق الذين ربما هو غير محبوب من قبلهم، حصوله على درجات منخفضة ولديه سلوك يتصف بالعنف تجاه الكبار ورموز السلطة (خربيط، ٢٠٠٩).

٢-٣ أنواع العنف:

إن أنواع العنف قد تظهر بأشكال مختلفة منها :

١- العنف اللفظي وهو استجابة لفظية تحمل معنى مؤذي للآخرين وله عدة صور مثل التهديد الرفض، نقد الآخرين، استفزازهم، إهانتهم، وقد يرافق ذلك إيماءات وإشارات.

٢- العنف الجسدي وهو استخدام قوة الجسد كالأسنان أو الأيدي أو الأرجل أو الرأس بالهجوم على الآخرين مما يسبب الأذى لهم وقد يصل هذا العنف إلى إنهاء حياة الآخرين.

٣- العنف الموجه نحو الممتلكات ويمكن ملاحظته من خلال تخريب وإلحاق الضرر بممتلكات الآخرين مثل الحرق و التكسير والسرقة.

٤- العنف الجنسي وهو استخدام القوة والعنف في الإتصال الجنسي لإرضاء رغبات جنسية لطرف معين (زيادة، ٢٠٠٧).

٢-٤ السلوك العدواني عند الأطفال:

يشير مصطلح العدوان (العنف) إلى: "السلوك الذي من شأنه إيقاع الأذى الجسدي أو النفسي أو الألم بالذات أو بالآخرين أو بالأشياء، والذي يبدأ بالظهور لدى الفرد منذ وقت مبكر في حياته" (الفسفوس ٢٠٠٦، ص٦). بحيث ينتج هذا السلوك في معظم الأحيان من فشل الوالدين في عملية التنشئة الاجتماعية والتربية الخاطئة للطفل، والتي غالباً ما تؤدي إلى نقص شعوره بالثبات والاتزان وحاجته إلى التأييد العاطفي، ويخلق ذلك نزعات مبالغ فيها من توكيد الذات أوالدفاع عن الذات، ومثل هذه الخبرات تجعل من الصعب تكوين مفهوم صحيح عن الذات. ويرى الفسفوس (٢٠٠٦) أن السلوك العدواني يظهر عند الأطفال في عدة أنواع منها:

- السلوك العدواني الجسدي: كالضرب والركل، والرفس، والدفع، والقتال بالسلاح... الخ.
- السلوك العدواني اللفظي: كالإهانة والشتم والسب، والصراخ، والكلام المتسم بالسيطرة... الخ.
- السلوك العدواني الرمزي: وهو الذي يمارس فيه سلوكاً يرمز إلى احتقار الآخرين أو إهانتهم.
- السلوك العدواني الذي يأتي على شكل نوبات غضب؛ بحيث يعتبر الغضب المكون الإنفعالي أوالوجداني للسلوك العدواني، فهو يشتمل على الإستثارة الفسيولوجية والإستعداد للعدوان وبالإضافة إلى ذلك فقد تم تصنيف السلوك العدواني إلى ما يلي:
- السلوكيات العدوانية الموجهة ضد الذات، كأن يمزق الطفل ملابسه أو يشد شعره أو يضرب رأسه بالحائط، وقد تصل في بعض الأحيان إلى الإنتحار.
- السلوكيات العدوانية الموجهة ضد الآخرين مثل القتل والضرب، أو الإساءة بالشتم والإهانة.

- السلوكيات العدوانية الموجهة ضد الممتلكات: كتدمير وإتلاف الممتلكات الخاصة بالآخرين وإشعال الحرائق، وتكسير الأشياء وإلقاءها أو رميها، والكتابة على الجدران (فايد، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من وجود مظاهر السلوك العدواني لدى جميع الأطفال بشكل أو بآخر وفي أوقات مختلفة، إلا أننا بصدد البحث عن السلوكيات العدوانية العدائية التي يمارسها الأطفال بطريقة غير اجتماعية، والتي يميلون إلى إظهارها في مناسبات عديدة وفي أوقات متباينة (قناوي، ١٩٨٣). ولفهم ظاهرة العدوان، يجب معرفة دوافعها الكامنة في شخصية الفرد الذي يلجأ إلى العنف، وكذلك بواعثها الاجتماعية والبحث عن أسبابها بُغية معالجتها.

٢-٥ مظاهر السلوك العدواني:

معظم الاطفال يظهرون عدوانية بشكل أو بآخر وفي أوقات متغايرة، ولعل أهم مظاهرها ما يلي: بعض الأطفال يكشفون عن عدوانيتهم عن طريق اللغة والتلفظ بألفاظ سيئة، إضافة للسباب والصراخ، وهنالك أيضاً مظاهر أخرى تتمثل في الإعتداء بالضرب بكافة أشكاله على الآخرين مثل (الركل شد الشعر الدفع بقوة، وهنالك أيضًا السلوك التخريبي تجاه ممتلكات الآخرين، كتمزيق الكتب أو إخفائها أو تحطيم الأقلام، إضافة لخدش الأدراج أو الكتابة على الجدران، وهنالك أطفال يلطخون ملابسهم أو ملابس الآخرين أو أشياء تخصهم مثل الألعاب والأدوات (فريحات، ٢٠٠٧).

كما يصنف علي (٢٠٠٩) مظاهر العنف على النحو الآتي:

- الإعتداء اللفظي عن قصد على الغير.
- الإيذاء البدني وغير البدني للنفس أو المتعمد للنفس أو الغير.
- إلحاق الأذى أو تدمير ما يتصل بالمرافق العامة والمنشآت.
- إلحاق الأذى بممتلكات الغير.

أما عز الدين (٢٠١٠) فيصنف مظاهر أو سمات السلوك العدواني في المدارس إلى إحداث الفوضى أثناء التواجد في الصف عن طريق الضحك واللعب وعدم الإنتباه والخروج المتكرر من الصف دون إذن، إضافة للتدافع القوي بين التلاميذ أثناء الخروج من الصف وتخريب أثاث المدرسة ومقاعدها وجدرانها ودورات المياه، إستعمال الألفاظ البذيئة والإعتداء على الزملاء. وفي دراسة كاغان وموس (Kagan and moss, 1962) التي أجرياها في الولايات المتحدة تبين أن العدوان الجسدي تجاه الرفاق يتصف بالثبات خلال العشرة سنوات الأولى من العمر، أما خلال الفترة من(١٠-١٤) سنة فلم يحسب هذا السلوك لقلة تكراره.

أما الفسفوس (٢٠٠٦) يصنف أنواع العنف كالتالي:

- اعتداء طالب على طالب.
- اعتداء طالب على معلم
- اعتداء طالب على الإدارة المدرسية.
- اعتداء طالب على ممتلكات المدرسة.
- اعتداء المعلم على الطالب.

إذاً فالعنف الطلابي هو أحد المشكلات التربوية التي تعاني منها المدارس في العالم، وقد تنامت حدته خلال العقدين الماضيين، فقد ذكر كوفمان وآخرون (Kaufman.et al ., 2000) أن ما يقارب ٢% من الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٨ سنة في المدارس الأمريكية وقعوا ضحايا للعنف في المدرسة. ومن الملاحظ أن معظم مشكلات عنف الطلاب تقع في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك لأن الطلاب خلال هاتين المرحلتين يمرون بسن يحدث لهم خلاله تغيرات نفسية وبدنية ذات تأثير كبير على سلوكهم. وقد أشارت دراسة إكلس وآخرون (Eccles.et al., 1993) إلى أن ما بين ١٥% الى ٣٠% من المراهقين في الولايات المتحدة الامريكية يتسربون من المدرسة قبل إتمام المرحلة الثانوية، وأن أعلى نسبة من المقبوض عليهم بين جميع المراحل العمرية هم المراهقون، كما أن نسبة المراهقين المنغمسين في تعاطي الكحول والمخدرات بأسلوب منتظم في تصاعد ملحوظ. مما يدل على أن أكثر المشكلات السلوكية تظهر في مرحلة المراهقة، فالمشكلات السلوكية تبدو سمة مصاحبة لعملية النمو لدى المراهقين.

وفي الواقع نجد أن مشكلة عنف الطلاب في المدارس لقيت اعتناءً شديداً من الدارسين والباحثين في المجالين التربوي والاجتماعي، وقد ظهرت حولها دراسات عدة بعضها يُعنى بدراسة أسباب نشوء العنف والدوافع إليه ومدى حدة انتشاره، كما أن بعضها الآخر يُعنى بدراسة الأساليب الحديثة والتجارب التي تجرى لمعالجته والتخفيف من حدته. وقد ذكر بعض أولئك الدارسين أن للبيئة الأسرية التي ينشأ فيها الطالب دوراً مهماً في تكوين شخصيته ومن ثم تشكيل سلوكه وأسلوب تفاعله مع المشكلات، ففي دراسة مادن ومادن (Madden and Madden, 2001) إشارة إلى أن كثيراً من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية لها علاقة بأسلوب التنشئة التي يتلقونها داخل الأسرة، فالطلاب الذين يعيشون في بيئة أسرية سليمة ويتلقون رعاية أبوية جيدة يقل ظهور مشكلات العنف بينهم، أما الطلاب الذين يعيشون داخل أسر مفككة أو جاهلة أو فقيرة فإنهم يكونون معرضين أكثر للوقوع في المشكلات السلوكية والأكاديمية. وفي

دراسة موسي (١٩٨٧) التي أظهرت نتائجها أن من أهم المشكلات التي يعاني منها طلاب المرحلة الثانوية، المشكلات التي تنبع من داخل الأسرة، مثل شعورهم بإهمال الأهل لهم أو قسوتهم معهم أو انعدام الثقة فيهم أو تعريضهم للإهانة والنقد المستمر، وأن هذه المشكلات سببت لهم الوقوع في مشكلات اجتماعية مثل سرعة الغضب والفشل في تكوين علاقات صداقة مع الزملاء.

وهناك دراسات أخرى تؤكد قوة تأثير أسلوب معاملة الأهل للطفل على سلوكه وذلك مثل دراسة هوفر(Hoover, 1995) وهيدن (Hayden, 1990) وجيجر وفيشر (Geiger and Fisher, 1995)، وهي جميعها تؤكد أن أسلوب التربية الذي يتبعه الأهل في تعاملهم مع الطفل يشكل في بعض الأحيان عاملاً رئيساً في دفع الطفل إلى الإنغماس في المشكلات السلوكية، فأسلوب الإهمال أو التربية الخاطئة الذي قد تقع فيه بعض الأسر يترك آثاراً عكسية على نمو الطفل الاجتماعي، وهي آثار قد تستمر معه مدى الحياة. والتربية الخاطئة تشمل إيذاء الطفل واتباع القسوة والإكراه في عملية التأديب وعدم تقبل الوالدين للطفل كما تشمل أيضا تقديم قدوة رديئة يتبعها الطفل، فمثلاً إذا كانت عادة الوالدين التعامل مع الغضب باستخدام القوة والعنف فإن الطفل غالباً مايقتدي بهما ويتعلم التعامل مع ما يمر به من مواقف بنفس الطريقة، وهي أساليب تقود الطفل الى الوقوع في مشكلات العنف منذ سن مبكرة. وكما يقول بروفي (Prophy, 1996) فإن الطلاب المشاغبين هم في الغالب طلاب محبطون وغاضبون فينفسون عن إحباطهم وغضبهم في إثارة الشغب والإعتداء على الآخرين من حولهم". وهذا الإحباط والغضب قد يكون متشكلاً لدى الطلاب في داخل أسرهم نفسها بسبب وجود مشاكل في داخل الأسرة: كالتفكك أو الجهل، أو الفقر، وقد يكون بسبب بعض الظروف الأسرية الأخرى التي قد تضطر المراهق الى القيام بأعباء الكبار في تحمل شؤون الأسرة وحل مشكلاتها، مما يوقعه في الاحباط، والقلق، والتوتر، ومن ثم يعيقه عن التعلم ليلقي به إلى عالم الإضطرابات السلوكية والانغماس في مشكلات العنف.

إلا أن أثر الأسرة في ضبط سلوك الطلاب لايعني تبرئة المدرسة مما يجب عليها القيام به في هذا الشأن، فحسب ما توفره المدرسة من مناخ تربوي يتشكل سلوك الطلاب سلباً أو إيجاباً، فالمدرسة التي تتبع أسلوب العنف أثناء التعامل مع مشكلات الطلاب مثل الضرب والاهانة والإهمال، أو رفض تلبية احتياجات الطالب بطريقة فظة، أو السخرية منه، أو عزله أو حبسه، تولد لديه مشاعر القسوة وتزيد في تدني مفهوم الذات عنده، فيصيبه الاكتئاب ويتوهم مشروعية اتباع العنف في التعامل مع الآخرين فيأخذ هو بدوره في ممارسة العنف عند تعامله مع أقرانه أو معلميه.

وتؤكـد بعـض الدراسـات مثـل ماكنيـل وبـارتر(MacNeil and Prater, 2001) وكون(Kohn, 1998)، أن المدارس تكون أكثر نجاحاً وفعالية متى كانت تضع أهمية كبـرى علـى الإلتزام بالأنظمة وتتعامل مع الطلاب كشخصيات متفردة وتقوم بينها وبين الأهل علاقـة تعاونيـة. ومن المسلم به أن المعلمين في المدارس يواجهون صعوبات وتحديات كبيرة في عملهم مع الطـلاب الذين يعانون من المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، خاصة عندما يكون المعلم مفتقراً إلـى المهارة في كيفية التعامل مع الطلاب المشاغبين فيشتد الصراع بين الطالب والمعلـم، وقـد يعتـري الطالب الشعور بأنه مكروه وأنه غير مرغوب فيه فتكون المدرسة قد فشلت في احتوائه، لينتهي بـه الأمر إلى الفشل أكاديمياً ومع مرور الوقت فإن الإخفاق يقود إلى مزيد من مشاعر الإحباط والفـشل وربما انتهى بالطالب إلى التسرب. وقد ظهر مؤخراً في الولايات المتحدة الأمريكيـة توجـه نحـو إدخال تعديل في المنهج التعليمي بحيث يتضمن تعليم الطلاب مهارات التعامل الاجتمـاعي وضـبط الانفعالات، وذلك بعد أن أدرك المربون أن كثيراً من اللوم الذي يوجه إلى الطـلاب بـسبب سـوء سلوكهم هو يقع لكون الطلاب يجهلون السلوك اللائق لعدم تلقيهم توجيهات سابقة تبين لهم مـا يليـق وما لايليق من أنواع السلوك الاجتماعي. فحسب ما يرى نكاي (Nakhaie, 2000)، فـإن ظهـور مشكلات العنف لدى الطلاب ورفضهم للمدرسة وعدم تقبلهم الإلتزام بالضوابط التي تفرضها، يعـود إلى نقص لديهم في مهارات ضبط الذات والانضباط الاجتماعي، ويمكن أن نخلص من هذا كله إلـى القول أن مشكلات عنف الطلاب هي من المشكلات السلوكية التي يمكن التحكم فيها متى تم التـدخل في علاجها مبكراً، وذلك عن طريق تعليم الطلاب مهارات التعامل الاجتماعي وتدريبهم على ضـبط الانفعالات والتحكم فيها وتعويدهم حل النزاع في بداياته وعدم تركه حتى يستفحل. مع مراعـاة أن تكون أساليب الضبط والتأديب المتبعة في المدرسة والبيت بعيدة عن ممارسة العنف الذي يترك آثاراً ضارة على شخصية الطالب ويدفعه إلى اعتناق مبدأ العنف في مواجهة ما يعترضه من مشكلات.

٢-٦ خصائص عامة مشتركة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات سلوكية ومن أبرزها العنف:

- تدني التحصيل الدراسي، حيث يعاني الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وسلوكية من تدني تحصيلهم الدراسي مقارنة بأقرانهم، هذا ويشمل التدني كافة المواد والأنشطة الدراسية.
- سوء التكيف الإجتماعي، أي الافتقار للمهارات الاجتماعية الايجابية، مما يؤثر سلباًعلى قدرتهم لتكوين علاقات اجتماعية ورفضهم من قبل الآخرين.
- تدني احترام الذات، حيث يسيطر عليهم النظر لأنفسهم نظرة سلبية تقودهم لعدم احترام ذواتهم (الزغول، ٢٠٠٦).

٢-٧ الأسباب المؤدية لتأسيس سلوك العنف لدى الأطفال :

تجمع أغلب الدراسات النفسية والاجتماعية على أن سلوك العنف علـى المـستوى الفـردي أو الجماعي هو عادة مكتسبة متعلمة تتكون لدى الفرد منذ وقت مبكر في حياته من خلال العلاقـات الشخصية والاجتماعية المتبادلة ومن خلال أساليب التنشئة الاجتماعية، ويمكن إجمال أهم الأسـباب المؤدية لتأسيس سلوك العنف لدى الأطفال في العوامل الآتية:

٢-٧-١**العوامل الأسرية**: وتتمثل هذه العوامل في تفكك الروابط الأسرية بـين الوالـدين والأبنـاء والخلافات الأسرية المستمرة. إضافة للقسوة والخشونة في معاملة الأبناء والتفرقة في المعاملة بـين الأبناء، تهديد الأبناء في المنزل بالعقاب وسوء المعاملة وافتقاد القدوة والمثل الذي يحتذى به، الأمر الذي يؤدي إلى أن كثيراً من الأبناء لا يعرفون شيئاً عن المبادىء والقيم الهامة للسلوك القويم وذلك يعود لتراجـع دور الآبـاء وانحـصاره فـي عمليـة التمويـل المـادي والغيـاب فـي الخـارج أو الـداخل (عز الدين، ٢٠١٠).

٢-٧-٢ **العوامل المدرسية**: حيث أن سوء معاملة التلميذ والقسوة في عقابه وعدم وضع التلميذ في مستواه العلمي وعدم مراعاة الفروق الفردية عند توزيع الطلبة. بالإضافة لعدم ملاءمة البناء المدرسي وضيق الفصول و زيادة الكثافة وسوء التهويةوعدم توافرالحدائق والساحات. واجهاد الطالب التعب بسبب سوء توزيع المواد بالجدول الدراسي كلها عوامل تسهم في تأسيس سلوك العنف لدى الطالب (فهيم، ٢٠٠٦).

٢-٧-٣ **العوامل النفسية والاجتماعية** : وتظهر في عدة أشكال مثل الصراع النفـسي اللاشـعوري لدى الطفل. والشعور بالخيبة الاجتماعية كالتأخر الدراسي والإخفاق في حب الأبوين والمدرسين له. أو توتر الجو المنزلي وانعكاس ذلك على نفسية الطفل (عزالدين، ٢٠١٠).

كما أن الإحباط عادة ما يوجه العنف نحو مصدر الإحباط الذي يحول دون تحقيـق أهـداف الفرد أو الجماعة سواء كانت مادية أو نفسية أو اجتماعية أو سياسية. إضافة إلى أن الحرمان بسبب عدم إشباع الحاجات والدوافع المادية (الاقتصادية) والمعنوية للأفـراد و غيـاب القـدوة الحـسنة و الشعور بالرفض من قبل الرفـاق وضـعف الثقـة بالـذات وتأكيـد الـذات بأسـلوب خـاطئ (تعزيز خاطئ) من قبل الذات أومن قبل الآخرين يؤدي بشكل أو بآخر لممارسة الطالب للعنف في المدرسة (علي، ٢٠٠٩). كما أن عدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية. وتدني المستوى الثقافي للأسرة لهما تأثير كبير في ممارسة العنف (عز الدين، ٢٠١٠).

٢-٧-٤ **العوامل الاقتصادية**: **إن** لتدني مستوى دخل الأسرة الاقتصادي وعدم قدرة الأسرة على توفير المصروف اليومي لأبنائها وشعور الطالب بالجوع وعدم مقدرته على الشراء دور كبير في ظهور سلوك العنف في المدرسة (عز الدين، ٢٠١٠).

٢-٧-٥ **وسائل الإعلام وألعاب الأطفال**:

تلعب وسائل الإعلام دوراً كبيراً في تأسيس سلوك العنف لدى الأطفال من خلال ما تعرضه من برامج ومسلسلات على الشاشة، لما تحتويه من عناصر الإبهار والسرعة والحركة والجاذبية وبالتالي يقوم الطفل بتمثلها وحفظها في مخزونه الفكري والسيكولوجي، ومحاولة تقليد المشاهد التي تبث عن طريق التلفاز والكمبيوتر، كما أن مسلسلات الأطفال بما تحتويه من ألفاظ وعبارات لاتتناسب في كثير من الأحيان مع واقع مجتمعنا وإنما هي تنتمي لثقافات أخرى غريبة عن ثقافتنا العربية (عز الدين، ٢٠١٠).

٢-٧-٦ **المجتمع**:

يتأثر الأطفال بمجتمعهم المحيط بهم بما يحويه من سلوكيات مثل العنف وحل المشكلات بطرق غير سليمة كالقتل والترهيب والتخريب، وهذا كله يؤثرعلى سلوك الطفل الذي يعيش في هذا المجتمع.

٢-٧-٧ الوراثة:

تعد أهم العوامل المسببة للعدوان، كما أن شذوذ الصبغيات الوراثية يؤثر أيضاً في ظهور العدوانية، بالاضافة الى اضطراب وظيفة الدماغ مثل النقص في نمو الجهاز العصبي، حيث أن جميع الأطفال يولدون ولديهم محددات بيولوجية لسلوكهم وأمزجتهم، فالسلوك الإنساني يمكن أن يتأثر بالعوامل الجينية والعوامل العصبية والبيوكيميائية وذلك بسبب العلاقة الوثيقة بين جسم الإنسان وسلوكه (أبو سريع، ٢٠٠٨).

هذا وقد ذكر العيسوي (١٩٩٣) أن من أهم الأسباب التي تدفع الأطفال في عصرنا الحاضر إلى التصرف بعدوانية تربية الأطفال على مبدأ التنافس والصراع والإنتصار على الآخرين، ومهما كانت

النتائج والأسباب فإنها تؤدي إلى زيادة العدوان. حيث أن أسلوب التنشئة التسلطية الذي يمارسه الوالدان خلال عملية التنشئة الاجتماعية من الأسباب التي تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى الأطفال. كما أن الأطفال يتعلمون الكثير من العادات العدوانية عن طريق ملاحظة السلوك العدواني لدى الآباء والمعلمين والرفاق، وكذلك تقليدهم لما يقدم في الأفلام والمسلسلات حتى الكرتونية منها.

إن شعور الطفل بالنقص والحرمان من الناحية الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية قد يدفعه إلى ممارسة السلوك العدواني اتجاه الآخرين. كما يتصرف الطفل بعدائية عندما يمنعه عائق عن تلبية حاجاته أو الوصول إلى هدفه، فحين يجد الطفل نفسه في موقف يشعر فيه بالحرمان نتيجة لعدم إشباع حاجاته الأساسية التي يسعى إلى تحقيقها في ذلك الموقف، كعدم وجود الطعام مثلاً، يكون دافع قوي لممارسة السلوك العدواني.

والجدير بالملاحظة في هذا المجال أن السلوك العدواني ما هو إلا سلوكيات متعلمة أو مكتسبة تزداد كلما مارس الفرد مزيداً من العدوان، كما وتعتبر من وجهة النظر الحديثة مرضاً اجتماعياً أو اضطراباً اجتماعياً أكثر من كونه جريمة (العيسوي، ١٩٩٣)

٢-٨ النظريات النفسية والاجتماعية المفسرة للعنف:

٢-٨-١ النظرية البيولوجية: تركز هذه النظرية على العوامل البيولوجية في الكائن الحي مثل الجينات والهرمونات والجهاز العصبي والغدد الصماء والأنشطة الكهربائية في الدماغ قد تكون مثيرة للعنف، وقد أثبتت الدراسات أن هنالك علاقة بين العنف واضطرابات الغدد والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي (Kauffman,1981).

٢-٨-٢ نظرية دولارد وزملائه (Dollard et al., 1939) والتي تشير إلى أن العدوان ينجم دائماً عن الإحباط وأن وجود الإحباط يقود دائماً إلى عدوان من نوع ما وتستخدم كلمة الإحباط في الحياة اليومية لتشير إلى مشاعر غير سارة ناتجة عن رغبات غير متحققة. ويعرف دولارد وزملائه الإحباط على أنه" ما يحول دون صدور استجابة متجهة نحو هدف ما يكون أوانها في السلسلة السلوكية"، وبعبارة أخرى يحول الإحباط دون الوصول إلى معزز متوقع. وعلى الرغم من أن دولارد وزملائه يوافقون على أن العدوان فطري، إلا أنهم يعتقدون أيضاً أنه لا يحدث إلا في إطار شروط بيئية معينة، وهكذا فان الإحباط الناجم عن عدم إشباع حاجة هامة سيقود إلى استجابة عدوانية، وهذا لا يعني أن العدوان يتجه دائماً نحو مصدر الإحباط، فالعدوان قد يتم تأجيله، أو إخفاءه، أو إزاحته عن مصدره إلى هدف آخر سهل المنال ولقد وضع دولارد مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية والعنف منها:

١- كل توتر عدواني ينجم عن كبت.

٢- ازدياد العدوان يتناسب مع ازدياد الحاجة المكبوتة.

٣- تزداد العدوانية مع ازدياد عناصر الكبت.

٤- إن عملية صد العدوانية يؤدي إلى عدوانية لاحقة بينما التخفيف منها يقلل ولو مؤقتاً من حدتها.

٥- يوجه العدوان نحو مصدر الإحباط وهنا يوصف العدوان بأنه مباشر وعندما لايمكن توجيه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط، فإنه يلجأ إلى توجيه العدوان نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي، وعندها يسمى هذا العدوان مزاحاً وتعرف هذه الظاهرة بكبش الفداء، فالمعلم الذي يحبط من قبل مديره يوجه عنفه نحو الطلبة لأنه لا يستطيع أن يعتدي على المدير والزوجة التي يعنفها زوجها تقسو على أطفالها (مكلفين، ٢٠٠١).

٢-٨-٣ **نظرية التحليل النفسي**: يرجع فرويد العنف إما لعجز (الأنا) عن تكييف النزعات الفطرية الغريزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الإعلاء، من خلال استبدال النزعات العدوانية والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقياً وروحيًا ودينياً واجتماعياً، كما قد تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقالها إلى حيث تتلمس الإشباع عن طريق سلوك العنف. كما يرى فرويد أن دوافع السلوك تنبع من طاقة بيولوجية عامة، تنقسم إلى نزعات بنائية (دوافع الحياة) وأخرى هدامة (دوافع الموت) وتعبر دوافع الموت عن نفسها في صورة دوافع عدوانية عنيفة، وقد تأخذ هذه الدوافع صورة القتل والحقد والتجني ومقر دوافع الموت أو غريزة التدمير هو اللاشعور. في حين ترى الفرويدية الحديثة أن العنف يرجع إلي الصراعات الداخلية والمشاكل الإنفعالية والمشاعر غير الشعورية بالخوف وعدم الأمان وعدم المواءمة والشعور بالنقص (Buss, 1961).

٢-٨-٤ **نظرية التعلم الاجتماعي**: وهي من أكثر النظريات شيوعاً في تفسير العنف وهي تفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة، فبعض الآباء يشجعون أبناءهم على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف، أو عندما يجد الطفل أن الوسيلة الوحيدة التي يحل بها والده مشاكله مع الزوجة أو الجيران هي العنف، فإنه يلجأ إلى تقليد ذلك. وعندما يذهب الطفل إلى المدرسة فإنه يشاهد أن المعلم يميل إلى حل مشاكله مع الطلبة باستخدام العنف، كما أن الطلبة الكبار يستخدمون العنف في حل مشكلاتهم فيقوم بتقليد هذا السلوك العنيف عندما تواجهه مشكلة.

الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي:

١- أن العنف يتم تعلمه داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الإعلام.

٢- أن العديد من الأفعال الأبوية أو التي يقوم بها المعلمون والتي تستخدم العقاب بهدف التربية والتهذيب غالباً ما تعطى نتائج سلبية.

٣- أن العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، تشكل شخصية الفرد عند البلوغ، لذلك فإن سلوك العنف ينقل عبر الأجيال.

٤- إن إساءة معاملة الطفل في المنزل يؤدي إلي سلوك عدواني تبدأ بذوره في حياته المبكرة ويستمر في علاقته مع أصدقائه وإخوته، وبعد ذلك مع والديه ومدرسيه (Bandura, 1977).

٢-٨-٥ **الاتجاه البنائي الوظيفي في تفسير العنف**: ويقوم هذا الاتجاه على فكرة تكامل الأجزاء في كل واحد والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع الواحد، لذلك فإن أي تغير في أحد الأجزاء من شأنه أن يحدث تغيرات في الأجزاء الأخرى وبالتالي فالعنف له دلالاته داخل السياق الاجتماعي، فهو إما أن يكون نتاجاً لفقدان الإرتباط بالجماعات الإجتماعية التي تنظم وتوجه السلوك، أو نتيجة لفقدان الضبط الاجتماعي الصحيح، أو نتيجة لاضطرابات في أحد الأنسقة الاجتماعية مثل النسق الاقتصادي أو السياسي أو الأسري، أو نتيجة لسيادة اللامعيارية في المجتمع واضطراب القيم (حمدان، ١٩٩٦).

٢-٨-٦ **نظرية السمات**: يرى أنصار نظرية السمات أن السلوك العدواني سمة من سمات الشخصية، وهو يختلف من شخص لآخر، فهو يوجد عند معظم الناس بدرجة متوسطة وعند قلة من الناس بدرجة منخفضة وعند قلة أخرى بدرجة عالية، ويعد"إيزينك" Eysenk من أكبردعاة هذا الاتجاه، حيث يؤكد أنه يوجد ما يسمى بالشخصية العدوانية. ولا يرفض "إيزينك" أهمية العوامل البيئية، ولكنه يحاول تفسيراختلاف الأطفال في بيئة غير سوية حيث يصبح بعضهم عدوانيين وبعضهم غير عدوانيين، وهو يرجع ذلك إلى وجود اختلافات في الأجهزة العصبية للأطفال ومن ثم اختلاف الشخصيات (الغول، ٢٠٠٣).

٢-٨-٧ **النظرية الإنسانية**: يرى رائد هذه النظرية (ابراهام ماسلو Abraham Maslow) أن الإنسان يتأثر على نحو واضح بسلسلة من الدوافع التي تتجاوز الحاجات، يتحرر الإنسان لتنمية الحاجات ذات المرتبة الأعلى ويعتقد ماسلو أن الإخفاق أو الفشل في إشباع الحاجات الفسيولوجية

يمنع الفرد من تنمية الحاجات اللاحقة، أي الحاجات الاجتماعية وحاجات إشباع الذات ويرى أن العنف والعدوان هو سلوك يلجأ إليه الفرد لتحقيق احتياجاته الأساسية (Maslow, 1970).

٢-٨-٨ **النظرية البيئية** تقوم هذه النظرية على أساس أن الإضطرابات السلوكية والإنفعالية لا تظهر من دون أي أساس بل هي نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، فالبيئة غير السوية تنتج سلوكاً غير سوي، والبيئة السليمة لا تؤدي لحدوث إضطراب (يحيى، ٢٠٠٠).

٢-٩ وظائف المدرسة كنظام اجتماعي:

تقوم المدرسة كنظام إجتماعي بمجموعة من الوظائف والمسؤوليات العامة منها:

- الاهتمام بالجانب العقلي للطفل، والاهتمام بتنمية شخصيته من جميع جوانبها العقلية والخلقية والإجتماعية والجسدية.
- إقرار التوازن بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية وإتاحة الفرصة لكل فرد حتى يتحرر من قيود الجماعة التي نشأ فيها، ويتصل ببيئة أوسع منها اتصالاً ثقافياً وخلقياً.
- التركيز على حاضر الطفل، فالمدرسة لا تركز على مستقبل الطفل دون اعتبار للحاضر وإنما تركز على حاضر التلميذ من جميع جوانبه، وهي في هذا التركيز على الحاضر إنما تعد للمستقبل في الوقت ذاته كما يقول جون ديوي.
- المدرسة أداة استكمال، إذ تكمل المدرسة ما بدأته المؤسسات الأخرى من الأعمال التربوية وعلى رأسها البيت.
- المدرسة أداة تصحيح، إذ تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية المرتكبة من النظم الأخرى في المجتمع.
- المدرسة أداة تنسيق، إذ تقوم المدرسة بتنسيق جهود النظم الاجتماعية المساهمة في تربية الطفل وذلك لتنشئة جيل في أحسن الظروف (الرشدان، ١٩٨٤).

٢-١٠ الآثار النفسية والاجتماعية الناتجة عن العنف:

إن للعنف تأثيرات نفسية واجتماعية على الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، وترى بعض الدراسات أن المرضى الذين يعانون من اضطرابات نفسية وعصبية حادة غالباً يكون لديهم تاريخ سابق من التعرض للعنف أثناء مرحلة الطفولة ومن أبرز الآثار النفسية التي يخلفها العنف:

- فقدان الثقة والاحترام للنفس والشعور بالذنب تجاه الأعمال التي يزاولها، وعدم الشعور بالإطمئنان والسلام النفسي.

- الإحساس بالإتكالية والإعتماد على الغير واللامبالاة. بالإضافه للإحساس بالعجز والشعور بالإحباط والكآبة.

- ظهور أمراض نفس جسدية.

كما أن للعنف الممارس من قبل الأقران آثاراً نفسية واجتماعية وجسمية سلبية تتمثل في:

- تدني الحالة النفسية، مثل الإحساس بعدم السعادة والشعور بالغضب وتدني الثقة بالنفس.
- ضعف التوافق الإجتماعي والشعور بالرفض للبيئة الإجتماعية معبراً عنها بعدم الرغبة في الذهاب للمدرسة والغياب المتكرر والعزلة.
- الضغوط النفسية ومستويات متفاوتة من القلق والإكتئاب والتفكير الإنتحاري.
- المرض الجسمي وتظهر في شكل أعراض جسمية ومرضية واضحة (خربيط، ٢٠٠٩).
- تدني التحصيل الدراسي، التأخر والتغيب عن الدوام المدرسي إضافة لعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية (عز الدين، ٢٠١٠).

كما و يصنف الفسفوس (٢٠٠٦) الآثار السلبية للعنف على الطفل على النحو الآتي:

-آثار سلوكية تتمثل في العصبية واللامبالاة وعدم القدرة على التركيز، ومشاكل تتعلق بالإنضباط والتقيد بالقوانين والأنظمة، إضافة للجوء الطفل للكذب والسرقة وتحطيم وتخريب ممتلكات المدرسة.

- آثار متعلقة بالمجال التعليمي تتمثل في تدني التحصيل الدراسي، والغياب المتكرر والتأخر الصباحي والتسرب.

- آثار اجتماعية تظهر في عزلة الطفل وعدم مشاركته بالأنشطة المدرسية، إضافة لقيامه بتعطيل سير الأنشطة الجماعية.

- آثار انفعالية وتظهر جلياً من خلال شعور الطفل بالخوف والقلق والتوتر الدائم وغير المبرر أحياناً، بالإضافة للتقلب المزاجي والاكتئاب وتدني تقدير الذات.

٢ - ١١ دور الأخصائي الاجتماعي المدرسي في الحد من ظاهرة العنف الطلابي:

يشكل الأطفال في جميع المجتمعات الإنسانية نسبة كبيرة تستحق الاهتمام والرعاية الكاملة وذلك لأن المستقبل يتوقف على عاتق هؤلاء الأطفال، والذين قد يظهروا في مرحلة الطفولة بعض السلوكات المضطربة والتي يجب الانتباه لها والوقاية منها قبل حدوثها، والبحث عن الأسباب والعلاج المناسب وذلك للمحافظة على أطفال يتمتعون بصحة نفسية تتناسب والمراحل النمائية التي يمرون بها.

الأساليب الوقائية لتجنب حدوث سلوك العنف:

- تدريب الأطفال من بداية المرحلة الإبتدائية على التعبير الكتابي والشفوي حتى يستطيعوا التعبير عن أفكارهم بوضوح.

- تقليل عدد الطلبة في الصف الواحد حتى تتساوى الفرص أمام جميع الطلبة، وتعليمهم أسلوب حل المشكلات.

- مساعدة الطلبة على تفريغ انفعالاتهم عن طريق النشاطات المدرسية واللامنهجية. وتدريبهم على العمل الجماعي التشاركي المبني على التعاون وتقسيم المهمات.

- الحرص على تواجد مرشد أو أخصائي إجتماعي حتى يقوم بتطبيق برامج وقائية وعلاجية ونمائية لمواجهة ظاهرة العنف.

- توعية ارشادية أسرية لتجنب الممارسات السلوكية الخاطئة للوالدين في تنشئة الأطفال والتي قد تكون من معززات سلوك العنف لديهم.

- اختيار المعلمين الأكفاء القادرين على التفاعل الإيجابي مع الطلبة.

ومن أجل الحد من ظاهرة العنف المدرسي هنالك عدة أدوار على المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع القيام بها حتى تتكامل الجهود وتتضافر في مواجهة هذه الظاهرة ومن أبرز هذه الأدوار:

دور المدرسة:

- التعرف على الخصائص النمائية و الحاجات النفسية والاجتماعية لكل مرحلة عمرية، والعمل على إشباعها بالطرق السليمة.

- الإهتمام بالأنشطة والبرامج المدرسية اللامنهجية وذلك لما لها من أهمية في تصريف الطاقات الزائدة والكامنة لدى الأطفال، والتي قد تأخذ أشكالاً سلبية إذا لم يتم تصريفها بشكل إيجابي (الفسفوس، ٢٠٠٦).

- التشخيص المبكر لحالات الإضطراب السلوكي ومن أبرزها سلوك العنف وذلك من خلال عدة خطوات:

أولاً- الفحص الطبي: حيث لابد من إجراء فحص طبي شامل للتأكد من أن أسباب العنف الممارس غير عضوية أو متعلقة باضطرابات في الجهاز العصبي أو الغددي.

ثانياً- دراسة الحالة: وهي أداة مهمة من أدوات جمع البيانات الشاملة المتعلقة بالفرد، مما يسهل فهم سلوكه غير السوي من حيث تاريخه وأعراضه ومظاهره وأسباب حدوثه وآثاره ونتائجه، ويتم جمع البيانات من خلال الفرد نفسه أو من خلال المحيطين به مثل الوالدين والإخوة والمعلمين والأصدقاء، كما يمكن الحصول على المعلومات من خلال السجلات والوثائق الطبية والأكاديمية.

ثالثاً- الملاحظة: وهي طريقة منظمة يمكن إستخدامها لمعرفة الطريقة التي يتصرف بها الطفل في مواقف معينة، حيث يتم من خلال الملاحظة جمع بيانات مهمة تساعد في وصف سلوك الطفل ومدى شدته وتكراره واستمراريته وظروف حدوثه.

رابعاً- المقابلة: هي أداة من أدوات جمع البيانات حول الطالب، فمن خلال المقابلة يتم الحصول على معلومات حول المظاهر السلوكية لدى الطفل، وترتكز المقابلة على تكوين علاقة ودية بين الأخصائي والطفل تقوم على الطمأنينة والثقة المتبادلة والتقبل غير المشروط، حيث يحصل الأخصائي على البيانات التي يحتاجها حول بعض المظاهر السلوكية للطفل، من خلال طرح بعض الأسئلة والإستفسارات، والإنتباه خلال ذلك إلى إنفعالات الطفل وردود فعله وتعابيره والتغير في نبرة صوته، وتتركز الأسئلة التي يطرحها الأخصائي حول نظرة الطفل لنفسه وإلى الأفراد الذين يتعامل معهم والبيئة المحيطة به.حتى نستطيع الوصول لفهم أعمق لمشكلة الطفل.

خامساً- المقاييس والاختبارات: وهي أداة تساعد في تقييم سلوك العنف والسلوكات الأخرى المضطربة من خلال قياس أبعاد الشخصية وأنماط السلوك التكيفي لدى الطفل (الزغول، ٢٠٠٦).

دور الهيئة التدريسية:

- مراعاة الدقة في توزيع الطلبة على الصفوف ومراعاة الفروق الفردية. واحترام ذات الطالب وقدراته بالإضافه لتحاشي مقارنة الطلبة ببعضهم البعض ومحاولة تدريب الطالب العنيف على فهم نفسه وتدريبه على أسلوب حل المشكلات.
- إتاحة الفرصة للطالب للتعبير عن نفسه واحترام رأيه وتعليمه احترام رأي الآخرين.
- إظهار وتأكيد الجانب الإيجابي في سلوك الطالب العدواني والتركيز على جوانب القوة فيه، وإشراكه في أعمال وأنشطة تمتص طاقاته وتشعره بأهميته وعدم إهماله وإحساسه بالحب وتقدير ذاته.
- تجنب لوم الطالب العدواني أمام زملائه والتحلي بالصبر والحكمة في التعامل معه وتجنب إهانته على سلوكه ومناقشته فيما بعد على إنفراد..
- البعد عن الملل والأساليب التقليدية في التدريس واعتماد أسلوب الإثارة الإيجابية والتشجيع وعدم تكليف الطلبة بما يفوق طاقاتهم.

دور الأخصائيين والمرشدين الاجتماعيين:

للأخصائي الاجتماعي المدرسي دور إيجابي (وقائي وعلاجي) هام تجاه الطلبة الذين يعمل على تبصيرهم بمشكلاتهم والحلول الممكنة لمواجهتها ومن أهم أدوار الأخصائي الإجتماعي في المدرسة:

- الكشف المبكر عن الطلبة الذين يعانون من مشكلات سلوكية ونفسية من خلال عمليات المسح والمقابلات الفردية حتى يتعرف على شخصية الطالب وأسباب مشكلته ودراسة المشكلة دراسة كاملة، كما يتفق الأخصائي مع الطالب بعد توثيق الصلة به وكسب ثقته على تحديد مواعيد لمقابلة أفراد أسرته وذوي العلاقة بالمشكلة لدراسة الحالة من جميع جوانبها (خاطر، ٢٠٠٧).

- تكثيف المقابلات الفردية للطلاب الذين توصلت دراسة الحالة لوصف مشكلتهم. و دراسة أسباب حالات تأخر الطلبة وتغيبهم عن المدرسة وحالات التسرب، وتجنب عقابهم قبل فهم الأسباب والدوافع.

- توعية الطلاب للسلوك المسموح به والسلوكات الممنوعة وشرح تعليمات الإنضباط المدرسي والعقوبات المدرسية للسلوكات المخالفة منذ بداية العام الدراسي.

- الإهتمام بالخصائص النمائية للطلاب وتوجيه طاقات الطلاب واهتماماتهم نحو الجوانب الإيجابية.

- تدريب الطلاب على أسلوب الحوار والتفاوض والنقاش في حل مشكلاتهم بدلاً من السلوك العدواني. والاهتمام بتشكيل اللجان المدرسية وتوجيه الطلبة للإنتساب لها بما يتناسب مع اهتماماتهم. حيث تشكل هذه اللجان مجالاً لتدريب الطلبة على الحياة الاجتماعية وإشغال أوقات فراغهم وتصريف طاقاتهم حيث يتم إكتشاف الطلاب ذوي الشخصية القيادية وتدريبهم على برامج حل الخلافات دون اللجوء للعنف، حيث يقوم هؤلاء الطلاب فيما بعد بتدريب زملائهم وتوعيتهم.

- ملاحظة سلوك الطلاب داخل المدرسة وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل. وحصر الطلاب ممارسي السلوك العدواني وتدريبهم ضمن برامج إرشاد جماعي على أن يشاركوا في إعداد هذه البرامج.

- عقد لقاءات دورية مع المعلمين وأولياء الأمور بغرض توعيتهم حول بعض الأساليب التربوية الوقائية والعلاجية لسلوك العنف لدى الطلبة، وذلك للحد من هذا السلوك في مدارسنا.

دور الأسرة:

- التواصل مع المدرسة للإطلاع على سلوك الأبناء أولاً بأول، وحضور الاجتماعات والندوات والمحاضرات التثقيفية حول موضوع العنف وأسبابه ومظاهره وطرق الوقاية والعلاج.

- أن توفر الأسرة الأجواء النفسية والاجتماعية المدعمة حتى يتسنى إحداث تغيير إيجابي لدى الطالب الممارس لسلوك العنف، وعدم مناقشة المشكلات العائلية أمام الأطفال لأنها تولد لديهم

نزاعات وصراعات نفسية تقودهم للإنحراف السلوكي، وعدم إستخدام أسلوب العنف بكافة أشكاله في تعديل سلوك الطفل الخاطىء (الفسفوس، ٢٠٠٦).

- حماية الأبناء من متابعة البرامج التي تبث عبر الوسائل الإعلامية والتي تدعم مفاهيم العنف والسلوكات المنحرفة.

- منح الأبناء ثقة بأنفسهم وتكليفهم بمهام ومسؤوليات تتناسب وقدراتهم منذ مرحلة الطفولة المبكرة، إلى جانب توفير الحد الأدنى من المتطلبات المادية للأبناء ضمن حدود إمكانيات الأسرة بما يحقق لهم احتياجاتهم الأساسية وعدم الرغبة فيما لدى الآخرين (سلطان، ٢٠٠٨).

الأساليب العلاجية لمواجهة سلوك العنف:

عند علاج العنف لا بد أولاً من تحديد الأسباب التي تؤدي إليه وبالتالي إستخدام الأسلوب الأنسب لعلاجه ومن أكثر الأساليب إيجابية في التعامل مع العنف:

أولاً: العلاج السلوكي، ويقوم هذا الأسلوب بشكل أساسي على إحداث التغيير في بيئة الطالب من خلال التحكم في المثيرات القبلية والبعدية لسلوك العنف إضافة لإستخدام الأساليب التالية:

- إستخدام العقاب السلبي كحرمان الطالب من المعززات والامتيازات مثل اللعب أو مشاهدة التلفاز عند ممارسته لسلوك العنف، أو إستخدام اجراءات العزل عن طريق نقل الطالب من البيئة المعززة إلى بيئة غير معززة.

- إستخدام التعزيز الايجابي، حيث يتم تعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي وتجاهل سلوك العنف وعدم تعزيزه.

- إستخدام أسلوب التصحيح الزائد من خلال الطلب من الطالب إعادة ممتلكات الآخرين عند أخذها بالقوة والاعتذار لهم.

ثانياً: العلاج من خلال النمذجة ولعب الأدوار، حيث يتم تعريض الطفل لنموذج يرتكب سلوك اجتماعي عنيف يعاقب عليه بشدة وحزم، وتعريضه أيضاً لنموذج آخر يمارس سلوكات اجتماعية إيجابية يتم تعزيزه وذلك بهدف تشجيع السلوك الايجابي لدى الطالب وتحييد السلوك السلبي.

ثالثاً: العلاج النفسي، ويعتمد هذا الأسلوب على تحويل الطاقة النفسية السلبية لدى الطالب إلى طاقة إيجابية وتفريغها في أنشطة إجتماعية مقبولة مثل اللعب والرسم والكتابة والألعاب الرياضية والموسيقى وغيرها. إضافة لتدريب الطالب على مهارات السلوك الاجتماعي بشكل تدريجي، وتقليل درجة الحساسية نحو المواقف التي تثير الغضب لديه وتشجعه على العنف، وإحاطة

الطالب بالعطف والحنان وتقليل مشاهدته لبرامج العنف في الألعاب الإلكترونية والتلفاز (الزغول، ٢٠٠٦).

رابعاً: **العلاج المعرفي**، حيث يركز هذا العلاج على العمليات المعرفية اللازمة لحل مشكلات السلوك الاجتماعي ويستخدم هذا العلاج النمذجة والتجربة ولعب الدور لتنمية المهارات الاجتماعية الحوار لتحديد الحلول الممكنة لمشكلة الفرد (كازدين، ٢٠٠٠).

خامساً: **الأساليب العلاجية المساندة**، يتم إستخدام الأنشطة العلاجية المساندة جنباً إلى جنب مع الأساليب السابقة، وتشمل هذه الأنشطة العلاج بالفن والموسيقا والكتابة والقراءة والاسترخاء والتمارين الرياضية والتصوير، حيث أن هذه الأساليب تساعد الطلبة على التعبير عن انفعالاتهم ومشاعرهم واتجاهاتهم (الراميني، ٢٠٠٧).

ولا بد أن تعتمد هذه الأنشطة على مبادىء المشاركة وإشباع حاجات الطلبة من خلال أنشطة تساعدهم على تنمية شخصياتهم وتنمية قدراتهم وأن تكون هذه الأنشطة هادفة وليست عشوائية لأن الأنشطة غير الهادفة تؤثر في شخصية الطالب بصورة عشوائية، وتبدو أهمية ممارسة الأنشطة في مرحلة الطفولة المتوسطة حيث تظهر السمات النمائية الأساسية لدى المراهق، كما أن إستخدام الأنشطة كوسيلة للتنفيس يساعد على تكوين شخصية متزنة (المحادين، ٢٠٠٩).

الفصل الثالث
منهجية الدراسة

الفصل الثالث

منهجية الدراسة

٣-١ منهج الدراسة:

تم استخدام منهج المسح الاجتماعي وذلك من خلال مقابلة جميع الطلبة الذين ساهموا أو شاركو في أي من أشكال العنف وذلك خلال العام الدراسي (٢٠٠٨-٢٠٠٩) في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة في منطقة الزرقاء- الرصيفة، وقد بلغ عددهم ١٢٤ طالب وطالبة، وتم الحصول على أسماء الطلبة من خلال السجلات المتوافرة لدى المرشدة التربوية في المدرسة.

٣-٢ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المُعَنِفين في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة في منطقة الرصيفة- الزرقاء، وهي مدرسة حكومية تابعه لوزارة التربية والتعليم تأسست عام (٢٠٠٠)، وتشتمل على المرحلة التعليمية من الصف الأول وحتى السابع، حيث أن المرحلتين الأساسيتين الأول والثاني مختلطة ذكور وإناث بينما باقي الصفوف الأخرى تقتصر على الإناث فقط، ويبلغ عدد الطلبة الكلي ١١٠٨ وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩ وتتراوح أعمارهم من ٦ سنوات إلى ١٢ سنة.

٣-٣ أدوات جمع البيانات:

تم استخدام ثلاث أدوات لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة وهي :

أولاً: استبانة الدراسة، حيث تم تصميم استبانة ملائمة لهذا النوع من الدراسات و تتكون من أربعة مكونات وهي: مكون الخصائص الاجتماعية والسكانية والاقتصادية للمبحوثين ومكون أسباب العنف، ومكون أنواع العنف، ومكون الآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطالب. وتمت الإجابة على أسئلة وفقرات الإستبانه من خلال المقابلة إذ تمت مقابلة ١٢٤ طالب وطالبة وذلك لغايات منها: زيادة الثقة بين الباحث والمبحوث، تمكين الباحث من الحصول على معلومات إضافية مدعمة للمعلومات التي حصل عليها من وسائل جمع البيانات الأخرى، التأكد من صحة البيانات التي تم الحصول عليها بواسطة الاستبانة (غرايبة و آخرون، ٢٠٠٢).

ولابد من الإشارة إلى أن جميع فقرات المقياس التقريرية كانت مصاغة بشكل سلبي وتم ترميزها لغايات التحليل الاحصائي كالتالي:

دائماً - ٥ درجات   أحياناً - ٢درجة

غالباً - ٤درجات   أبداً - ١درجة

محايد(غير قادر على الإجابة) - ٣ درجات

أما فيما يتعلق باحتمال الإجابة (محايد) فقد أعطي القيمة (٣) عند الترميز وهذه القيمة تساوي الوسط الحسابي للمقياس الخماسي المستخدم كون أن قيمه تتراوح من ١-٥ ووسطها الحسابي (٣) وهذا يعني أن كل قيمة تزيد عن (٣) أي الوسط الحسابي فهي ايجابية، وكل قيمة تقل عن (٣) فهي سلبية. وللتأكد من صدق الأداة، تم عرض الاستبانة على عدد من المتخصصين في مجال العمل الاجتماعي وعلم الاجتماع في الجامعة الأردنية، وتم الأخذ بالملاحظات القيمة التي أبدوها وإجراء التعديلات المناسبة على الاستبانة. كما وتم تطبيق الاستبانة على مجموعة من الطلبة والبالغ عددهم (٢٢) طالب من مجتمع الدراسة، بهدف التأكد من وضوح الأسئلة والفقرات وسهولتها على أفراد الدراسة. وللتأكد من ثبات الأداة، تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا Cornobach's Alpha للإتساق الداخلي؛ بحيث بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للمقياس الكلي (٠,٨٣٤). وهذا ما يؤكد ثبات الاستبانة وإمكانية استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانياً:السجلات والوثائق، وهذا يعني أنه تم الرجوع إلى البيانات المتوافرة عن الطلبة في ملفاتهم المتواجدة لدى المرشدة التربوية في المدرسة.

٣-٤ حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ وقد تمت مقابلة المبحوثين لغايات هذه الدراسة منذ ٢٠١٠/٣/١ وحتى ٢٠١٠/٤/٢٠ ، وقد استغرقت عملية جمع البيانات اللازمة من الميدان لغايات هذه الدراسة ثلاثةً وخمسون يوماً.

ثانياً: الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على الطلبة الذكور والإناث الذين تتراوح أعمارهم من ٦-١٢ سنة.

ثالثاً: الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب وهي مدرسة حكومية تابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

٣-٥ المفاهيم الإجرائية:

تم استخدام التعريفات التالية إجرائياً وذلك لغايات هذه الدراسة:

- **العنف**: استجابة سلوكية لها طابع انفعالي شديد وغير مقبولة اجتماعياً تؤدي لإلحاق الأذى بالآخرين أو بالذات أو بالممتلكات إما معنوياً أو جسدياً، من خلال عدة ممارسات سلوكية مثل: الضرب والركل والعض وشد الشعر، واستخدام أدوات حادة والشتم و السخرية من الآخرين إلى جانب استخدام الإشارات والإيماءات، إضافة لتخريب الممتلكات الخاصة وممتلكات الآخرين وله آثار نفسية واجتماعية تؤثر على الطالب نفسه وعلى مجتمعه.

- **العنف الطلابي**: اتجاهات الطلبة الإيجابية والسلبية والحيادية تجاه مجموعة من الجمل التقريرية التي تمثل مقياس العنف الطلابي المستخدم في هذه الدراسة.

- **المدرسة**: هي مؤسسة تعليمية وتربوية يتعلم بها الطلبة مختلف العلوم و تكون الدراسة بها عدة مراحل و هي الأساسي والإعدادي و الثانوي. وهي أساس بناء الفرد والمجتمع وتكوين شخصيته وتربيته وتزويده بالقيم والأخلاق، وإكسابه معارف ومهارات تساعده في بناء مجتمعه.

- **الطلبة العاديون**: هم الطلبة الذين يدرسون في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة والموزعين على الصفوف من الأول وحتى السابع، والذين لا يمارسون أية سلوكيات عنيفة والذين يمثلون مجتمع الدراسة.

- **الطلبة المُعنِفون**: هم الطلبة الذين يدرسون في مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة، والموزعين على الصفوف من الأول وحتى السابع، والذين يمارسون سلوك العنف نحو الذات والآخرين والممتلكات، مثل الضرب والركل والعض وشد الشعر، واستخدام أدوات حادة والشتم والسخرية من الآخرين، إلى جانب استخدام الإشارات والإيماءات، إضافة لتخريب الممتلكات الخاصة وممتلكات الآخرين، وهم المستهدفون بالدراسة.

٣-٦ التحليل الإحصائي:

تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات هذه الدراسة؛ فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف الخصائص الاجتماعية والسكانية والاقتصادية للطلبة المُعنِفين، وتم استخرج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية. بالإضافة لذلك تم استخدام t-test لفحص دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية فيما يتعلق بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One_Way ANOVA) لفحص الفروق فيما يتعلق بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية. أما مستوى الدلالة الإحصائية فقد تم اعتماده عند المستوى (٠,٠٥).

الفصل الرابع

تحليل النتائج ومناقشتها

الفصل الرابع

تحليل البيانات ومناقشتها

٤-١ الخصائص الاجتماعية والسكانية والاقتصادية للمبحوثين:

٤-١-١ الخصائص الاجتماعية والسكانية للمبحوثين:

تضمن هذا الجزء من الاستبانة (٦) فقرات بهدف التعرف على الخصائص الاجتماعية والسكانية للمبحوثين.

جدول رقم (١)

التوزيع النسبي للطلبة حسب المتغيرات الاجتماعية والسكانية

النوع	التكرار	النسبة%
ذكر	٢٥	٢٠,٢
أنثى	٩٩	٧٩,٨
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
العمر	**التكرار**	**النسبة%**
من ٦-أقل من ٨ سنوات	٣٢	٢٥,٨
من٨-أقل من ١٠	٢٨	٢٢,٦
١٠ سنوات فأكثر	٦٤	٥١,٦
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
الصف	**التكرار**	**النسبة%**
الأول	٩	٧,٣
الثاني	٢٢	١٧,٧
الثالث	٨	٦,٥
الرابع	١٧	١٣,٧
الخامس	١٤	١١,٣
السادس	٢١	١٦,٩
السابع	٣٣	٢٦,٦
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
تحصيل الطالب	**التكرار**	**النسبة%**
جيد	٦٤	٥١,٦
جيد جداً	٥٣	٤٢,٧
ممتاز	٧	٥,٦
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠

عدد أفراد الأسرة مع الوالدين	التكرار	النسبة%
١-٣	٢٤	١٩,٤
٤-٦	٩٠	٧٢,٦
٧-٩	٩	٧,٣
١٠ فأكثر	١	.٨
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
مع من تعيش إذا كان الوالدين منفصلين	**التكرار**	**النسبة%**
مع الأب	٦	٤,٨
مع الأم	٥	٤,٠
مع الجد أو الجدة	٣	٢,٤
غير ذلك	٢	١,٦
المجموع	١٦	١٢,٩

تظهر بيانات الجدول رقم (١) أن نسبة الطلبة الذكور تبلغ (٢٠,٢%) في حين بلغت نسبة الإناث (٧٩,٨%)، أما عن أعمار الطلبة فقد شكل الطلبة الذين تبلغ أعمارهم من (٦- ٨) سنوات ما نسبته (٢٥,٨%)، وشكل الطلبة الذين تترأوح أعمارهم مابين (٨ – أقل من ١٠) سنوات ما نسبته (٢٢,٦%)، وبلغت نسبة من بلغت أعمارهم (١٠ سنوات) فأكثر(٥١,٦%)، أما فيما يتعلق بمستويات الطلبة الأكاديمية فقد شكل طلبة الصف الأول الأساسي نسبة (٧,٣%)، الثاني الأساسي (١٧,٧%)، الثالث الأساسي (٦,٥%)، الرابع الأساسي (١٣,٧%)، الخامس الأساسي (١١,٣%)، السادس الأساسي (١٦,٩%)، والسابع الأساسي (٢٦,٦%)، أما عن التحصيل الأكاديمي للطلبة فقد بلغت نسبة الطلبة الذين حصلوا على تقدير جيد (٥١,٦%)، أما الذين حصلوا على تقدير جيد جداً فقد بلغت نسبتهم (٤٢,٧%)، بينما بلغت نسبة الطلبة الذين حصلوا على تقدير ممتاز(٥,٦%).

أما فيما يتعلق بعدد أفراد أسرة الطلبة مع الوالدين فقد بلغت نسبة من بلغ عدد أسرتهم من (١-٣) أفراد (١٩,٤%)، ومن يتراوح عدد أسرتهم ما بين (٤- ٦) أفراد (٧٢,٦%) والذين يبلغ عدد أسرتهم مابين (٧-٩) أفراد نسبة (٧,٣ %)، أما من بلغ عدد أفراد أسرتهم (١٠ فأكثر) نسبة (٠,٨%). وبالنسبة للطلبة أبناء الأزواج المنفصلين فقد تبين من نتائج الدراسة أن ما نسبته (٤,٨%) منهم يعيشون مع آبائهم وأن (٤,٠%) يعيشون مع أمهاتهم، فيما بلغت ما نسبته (٢,٤%) يعيشون مع الجد أو الجدة، كما وتبين أن ما نسبته (١,٦%) من الطلبة يعيشون مع الأعمام.

٤-١-٢ الخصائص الاجتماعية والاقتصادية لأسر المبحوثين:

تضمن هذا الجزء من الإستبانة (٩) فقرات بهدف التعرف على الخصائص الإجتماعية والاقتصادية لأسر المبحوثين.

الجدول رقم (٢: أ)

التوزيع النسبي لأسر الطلبة حسب المتغيرات الإجتماعية

الحالة الاجتماعية للوالدين	**التكرار**	**النسبة%**
منفصلان	١٦	١٢,٩
متزوجان	١٠٥	٨٤,٧
الأب متوفي والأم متزوجة	١	.٨
الأم متوفية والأب متزوج	١	.٨
الوالدان متوفيان ويعيش مع أخرين	١	.٨
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
تعليم الأب	**التكرار**	**النسبة%**
أمي	٣	٢,٤
أساسي	٣٤	٢٧,٤
ثانوي	٥١	٤١,١
دبلوم أو كلية متوسطة	٢٠	١٦,١
بكالوريوس فما فوق	١٦	١٢,٩
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
تعليم الأم	**التكرار**	**النسبة%**
أمي	١	.٨
أساسي	٢٦	٢١,٠
ثانوي	٣٧	٢٩,٨
دبلوم أو كلية متوسطة	٢٠	١٦,١
بكالوريوس فما فوق	٤٠	٣٢,٣
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠

مهنة الأب	التكرار	النسبة%
يعمل في القطاع العام	٤٦	٣٧,١
يعمل في القطاع الخاص	٤٣	٣٤,٧
أعمال حرة	٢٥	٢٠,٢
متقاعد	٧	٥,٦
بلا عمل	٣	٢,٤
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠
مهنة الأم	**التكرار**	**النسبة%**
تعمل في القطاع العام	٦	٤,٨
تعمل في القطاع الخاص	٤	٣,٢
ربة منزل	١٠٠	٨٠,٦
أعمال حرة	١٢	٩,٧
بلا عمل	٢	١,٦
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠

يشير الجدول رقم (٢: أ) فيما يخص الحالة الاجتماعية للوالدين بأن أعلى نسبة حصل عليها الوالدان المتزوجان ويعيشان في وضع طبيعي بلغت (٨٤,٧%)، يليها على التوالي الوالدان المنفصلان حيث بلغت نسبتهم (١٢,٩%)، بينما تسأوت النسب في حالات الأب متوفي والأم متزوجة، الأم متوفية والأب متزوج، والوالدان متوفيان ويعيش مع آخرين حيث بلغت النسبة (٠,٨%). أما بالنسبة للمستوى التعليمي للأب فقد بلغت نسبة من كانوا أميين (٢,٤%) أما من كانوا حاصلين على التعليم الأساسي فقد بلغت نسبتهم (٢٧,٤%)، بينما من كانوا حاصلين على التعليم الثانوي فبلغت نسبتهم (٤١,١%)، أما الذين كانوا حاصلين على دبلوم أو كلية متوسطة فقد بلغت نسبتهم (١٦,١%)، بينما بلغت نسبة الحاصلين على البكالوريوس فما فوق(١٢,٩%)، أما بالنسبة للمستوى التعليمي للأم فقد بلغت نسبة الأميات (٨.%)، أما الذين حصلوا على تعليم أساسي فكانت نسبتهم (٢١,٠%)، بينما بلغت نسبة الحاصلات على تعليم ثانوي (٢٩,٨%)، أما بالنسبة للحاصلات على دبلوم أو كلية متوسطة فقد بلغت نسبتهم (١٦,١%)، والحاصلات على بكالوريوس فما فوق بلغت نسبتهم (٣٢,٣%). أما فيما يخص مهنة الأب فقد بلغت أعلى نسبة العاملين في القطاع العام (٣٧,١%)، بينما العاملين في القطاع الخاص فقد بلغت نسبتهم (٣٤,٧%)، أما العاملين في الأعمال الحرة فبلغت نسبتهم (٢٠,٢ %) بينما وصلت نسبة المتقاعدين إلى (٥,٦%)، ووصلت نسبة من هم بلا عمل إلى (٢,٤%). ويتضح أيضاً من الجدول بما يتعلق بمهنة الأم فقد بلغت نسبة العاملات في

القطاع العام (٤,٨%)، أما نسبة العاملات في القطاع الخاص فقد وصلت إلى (٣,٢%)، بينما نسبة العاملات في الأعمال الحرة (٩,٧%)، أما ربات المنزل فكانت نسبتهن(٨٠,٦%)، بينما نسبة الأمهات غير العاملات (١،٦%).

الجدول رقم(٢:ب)

التوزيع النسبي لأسر المبحوثين حسب متغيري الدخل والوضع السكني

دخل الأسرة الشهري	التكرار	النسبة%
أقل من ٣٠٠ دينار	٥٢	٤١,٩
من ٣٠٠-أقل من ٦٠٠دينار	٦٥	٥٢,٤
من٦٠٠ -أقل من٩٠٠	٦	٤,٨
٩٠٠ دينار فأكثر	١	.٨
المجموع	١٢٤	٠,١٠٠
الإيجار الشهري للمسكن	**التكرار**	**النسبة%**
٥٠ – أقل١٠٠ دينار	٥٣	٧٩,١
١٠٠- أقل ١٥٠ دينار	١٤	٢٠,٩
المجموع	٦٧	١٠٠,٠
منطقة السكن	**التكرار**	**النسبة%**
مدينة	١٢٤	١٠٠,٠
طبيعة المسكن	**التكرار**	**النسبة%**
ملك	٥٧	٤٦,٠
مستأجر	٦٧	٥٤,٠
المجموع	١٢٤	١٠٠,٠

يظهرالجدول الدخل الشهري لأسر الطلبة حيث كانت النسبة الأعلى للدخل الشهري الذي يتراوح مابين (٣٠٠ دينار – أقل من ٦٠٠ دينار) وقد بلغت (٥٢,٤%)، ويليها الدخل الشهري الذي يقل عن (٣٠٠ دينار) حيث وصلت النسبة إلى (٤١,٩%)، أما بالنسبة للدخل الذي يتراوح بين (٦٠٠ دينار – أقل من ٩٠٠ دينار) فقد بلغت نسبته (٤,٨%)، بينما النسبة الأقل حصل عليها الدخل (٩٠٠ دينار فأكثر) وكانت (٠,٨%).

كما تظهر بيانات الجدول فيما يتعلق بمنطقة السكن أن نسبة الطلبة الذين يسكنون في منطقة المدينة تبلغ نسبتهم (١٠٠,٠%)، وفيما يخص طبيعة المسكن فقد بلغت نسبة الطلبة الذين يسكنون في منازل ملك (٤٦,٠%)، بينما تبلغ نسبة الذين يسكنون في منازل مستأجرة (٥٤,٠%)، أما فيما يتعلق بالإيجار الشهري للمسكن فقد بلغت نسبة من يدفعون إيجاراً شهرياً قدره (٥٠- أقل ١٠٠) دينار

(٤٢,٦%) وهي أعلى نسبة في التوزيع النسبي، بينما حصل الإيجار الشهري البالغ (١٠٠- أقل ١٥٠) دينار على أدنى نسبة والبالغة (١١,٢%).

٤-٢ المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات المبحوثين عن الفقرات المتعلقة بأسباب العنف:

٤-٢-١ عوامل تتعلق بالبيئة الأسرية:

جدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
١	لدي خلافات أسرية كثيرة.	١,٧٥	٠,٨٥
٢	لست على وفاق مع أفراد أسرتي أو بعضهم.	٢,٠٠	١,٢١
٣	أشعر بأن والدي يتوقعان مني أكثر مما أستطيع.	٣,٢٥	١,٥٩
٤	لا يحترم والدي رأيي.	٢,٠٨	١,٣٧
٥	لا يحترم أخواني وأخواتي رأيي.	٢,٠٤	١,١٥
٦	لا أجد من أصارحه بمشاكلي.	٢,٣١	١,٣٧
٧	والداي يفضلان إخوتي عني.	١,٨٩	١,٢٨
٨	والداي لا يرفضان أي طلب أطلبه.	٢,٧٩	١,٤١
٩	والداي لا يتابعان إنجازي المدرسي.	٢,٠١	١,٢٦

يبين الجدول رقم (٣) أن أعلى متوسط حسابي للفقرات التي تتعلق بالعوامل الأسرية كمسببات للعنف الطلابي كان للفقرة " أشعر بأن والدي يتوقعان مني أكثر مما استطيع" والذي بلغ (٣,٢٥)، بانحراف معياري (١,٩٥)، في حين أن أدنى متوسط حسابي حصلت عليه الفقرة "لدي خلافات أسرية كثيرة"؛ حيث بلغ (١,٧٥) بانحراف معياري (٠,٨٥). وهذا يعني أن توقعات الوالدين المرتفعة تشكل ضغطاً نفسياً أكثر من الخلافات الأسرية لدى الطالب، مما يدفعه لتفريغ هذا الضغط في صورة سلوكيات عنيفة.

في حين بلغ المتوسط الحسابي للفقرة "والداي لا يرفضان أي طلب أطلبه" (٢,٧٩) بانحراف معياري (١,٤١)، أما الفقرة "لا أجد من أصارحه بمشاكلي" فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٣١) بانحراف معياري (١,٣٧). ونجد هنا أن أسلوب التربية الوالدية القائمة على التدليل الزائد هي أحد

الأسباب التي قد تدفع الطالب إلى ممارسة سلوك العنف لمعرفته بتقبل الوالدين لأي سلوك يسلكه أو أي مطلب يطلبه.

٤-٢-٢ عوامل نفسية واجتماعية

جدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
١٠	أحب أن ألعب ألعاباً تنطوي على المغامرة والأخطار.	٢,٤٤	١,٦٣
١١	أشعر بالغيظ عندما يسخر مني زملائه.	٣,٠١	١,٤٩
١٢	أعتقد أن القوة أفضل وسيلة للحصول على ما أريد.	١,٧٩	١,١٤
١٣	لا أعرف كيف أعبر عن نفسي.	٢,٥٨	١,٢٢
١٤	أشعر أنني سريع الارتباك.	٢,٥٢	١,٢١
١٥	أشعر بالقلق دائماً.	٢,٤٢	١,٢٦
١٦	أصدقائي يتعاملون مع بعضهم بعنف.	٢,٦٤	١,٤٣
١٧	أحب مشاهدة الرياضات العنيفة.	٢,١٤	١,٥٨
١٨	أشعر بالحرمان من حنان الأسرة.	١,٧٠	١,٢٠
١٩	أفشل في إنجاز الواجبات المدرسية الموكلة إلي.	١,٩٨	١,١٨
٢٠	لا أعرف كيف أستغل أوقات فراغي.	٢,٣٣	١,٢٩

يظهر من خلال جدول رقم (٤) فيما يتعلق بأعلى متوسط حسابي للفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية فقد كان للفقرة "أشعر بالغيظ عندما يسخر مني الزملاء" وكان(٣,٠١) بانحراف معياري (١,٤٩)، أما أقل متوسط حسابي لتلك الفقرات فقد كان للفقرة "أشعر بالحرمان من حنان الأسرة" وكان متوسطها الحسابي (١,٧٠) بانحراف معياري (١,٢٠). ومن الواضح هنا أن استفزاز الزملاء للطالب من أكثر الأسباب التي تدفعه لممارسة سلوك العنف بالنسبة للعوامل النفسية والاجتماعية ويفسر ذلك بحساسية الطلبة الانفعالية في هذه المرحلة العمرية.

٤-٢-٣ عوامل تتعلق بالبيئة الاقتصادية:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢١	أعاني من عدم كفاية مصروفي اليومي لاحتياجاتي اليومية.	١,٥٠	١,٠٣
٢٢	لا يستطيع والداي توفير ما يلزمني من أدوات مدرسية.	١,٤٣	١,٠٤
٢٣	والداي ليسا قادرين على توفير ما احتاجه من حاجات شخصية(ملبس).	١,٤٥	١,٠٢
٢٤	زملائي في المدرسة يحصلون على مصروف يومي أكثر من مصروفي مما يثير غضبي.	١,٥٢	٠,٩٦
٢٥	ليس هناك من يعطيني مصروفاً يومياً لاشترى ما أحتاجه.	١,٢٠	٠,٦١
٢٦	لا أستطيع دفع اشتراك الرحلات المدرسية	١,٥٨	١,١٣

يشير جدول رقم (٥) بالنسبة للفقرات التي تتعلق بالبيئة الاقتصادية أن أعلى متوسط حسابي للفقرة "لا أستطيع دفع اشتراك الرحلات المدرسية" وقد بلغ (١,٥٨) بانحراف معياري قيمته (١,١٣)، ويليها على التوالي الفقرة "زملائي في المدرسة يحصلون على مصروف يومي أكثر من مصروفي مما يثير غضبي"؛ حيث حصلت على متوسط حسابي (١,٥٢) بانحراف معياري (٠,٩٦)، بينما حصلت الفقرة "أعاني من عدم كفاية مصروفي اليومي لاحتياجاتي اليومية" على متوسط حسابي (١,٥٠) وانحراف معياري (١,٠٣)، في حين احتلت الفقرة "ليس هناك من يعطيني مصروفا يومياً لأشتري ما أحتاجه" أقل متوسط حسابي حيث وصل (١,٢٠) بانحراف معياري (٠,٦١). يُلاحظ من مما سبق أن عدم قدرة الطالب على دفع اشتراك الرحلات المدرسية من أهم الأسباب الاقتصادية التي قد تولد لديه الإحباط والكراهية تجاه ظروفه والآخرين وبالتالي ممارسته لسلوك العنف.

٤-٢-٤ عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
٢٧	يقوم المعلم بركلي أثناء اصطفافي في الطابور.	١,١٢	٠,٤٧
٢٨	يجذبني المعلم بعنف من ملابسي عندما أسيء التصرف	١,٣٢	٠,٨٠
٢٩	يطلب مني المعلم الوقوف عند سلة القمامة كعقاب على سلوكي الخاطئ	١,٧٠	١,٠٧
٣٠	أتعرض للصفع على وجهي من قبل المعلم	١,٢٧	٠,٧٦
٣١	يتلفظ المعلم بألفاظ نابية عندما لا نستوعب شرح الدروس	١,٤٧	٠,٩٨
٣٢	لا يمنحني المعلم فرصة للاشتراك في أنشطة المدرسة.	١,٥٤	١,٠١
٣٣	يستهزئ بي المعلم ويشهر بسمعتي	١,٢٣	٠,٦٦

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن أعلى نسبة للفقرات المتعلقة بالبيئة المدرسية كان لفقرة "يطلب مني المعلم الوقوف عند سلة القمامة كعقاب على سلوكي الخاطئ" بمتوسط حسابي(١,٧٠) وانحراف معياري (١,٠٧)، ويليها الفقرة "لا يمنحني المعلم فرصة للاشتراك في أنشطة المدرسة" بمتوسط حسابي (١,٥٤) وانحراف معياري(١,٠١)، وهذا يبين أن قسوة و إساءة معاملة الطالب من قبل المعلم واستخدامه للعنف الرمزي قد يشعر الطالب بالإهانة والغضب والذي بدوره قد يتحول لاحقاً لسلوكيات عنيفة تجاه الزملاء وممتلكات المدرسة، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة "يقوم المعلم بركلي أثناء اصطفافي بالطابور" وقد وصل (١,١٢) بانحراف معياري (٠,٤٧).

٤-٣ المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بـأنواع العنف الطلابي:

٤-٣-١ العنف الجسدي:

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٣٤	اخذ مصروف زملائي بالقوة.	١,٠٤	.٢٨
٣٥	أشد شعر زملائي عندما أغضب.	١,٥٣	١,٠٢
٣٦	أركل زملائي عندما أختلف معهم.	١,٤٨	٠,٨٥
٣٧	أتدافع مع زملائي عند الخروج من الصف.	١,٧٩	١,٠٠
٣٨	أقوم برش الماء والعصير على زملائي.	١,٤٩	٠,٨٦
٣٩	عندما أتشاجر مع زملائي استخدم أي شيء لضربهم.	١,١٢	٠,٥٢
٤٠	عندما يستفزني أحد زملائي أقوم بعضه.	١,٤٣	٠,٩٢
٤١	عندما يستفزني زملائي أعض أصابعي.	١,٢٣	٠,٦٢
٤٢	أدفع كل من يحاول الاصطفاف أمامي	١,٦٠	٠,٨٢
٤٣	عندما أنفعل أضرب رأسي بأي مكان.	١,٢٠	٠,٦٧
٤٤	عندما أغضب أمزق ملابسي.	١,٠٧	٠,٣٤
٤٥	أحضر معي أدوات حادة وكبريت	١,٠٧	٠,٣٤
٤٦	عندما انفعل أجرح نفسي بأداة حادة.	١,١٤	٠,٦٠
٤٧	عندما أشعر بالغيظ أقضم أظافري.	١,٣٤	٠,٧٢

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) والذي يظهر إستجابات الطلبة عـن الفقـرات المتعلقـة بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف الطلابي، أن أعلى متوسط حسابي للفقرات المتعلقة بأنواع العنف الجسدي كان للفقرة "أتدافع مع زملائي عند الخروج من الصف" حيـث بلـغ متوسـطها الحـسابي (١,٧٩) بانحراف معياري (١,٠٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي لتلك الفقرات كان للفقرة "أخـذ مصروف زملائي بالقوة" وقد كان (١,٠٤) بانحراف معياري (٠,٢٨). ويفـسر ذلـك بـأن هـذه المرحلة العمرية تتميز بزيادة نشاط الأطفال الحركي كالجري والقفز والميل للحركة التي تحتاج إلـى قوة وعنف.

٤-٣-٢ العنف اللفظي:

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٨	أستخدم ألفاظاً بذيئة للرد على استفزاز زملائي.	١,٦٨	٠,٩٠
٤٩	أشتم زملائي عندما لايلعبون معي.	١,٣٦	٠,٨٦
٥٠	أستهزئ بزميلي الذي يرتدي النظارة.	١,١٣	٠,٤٨
٥١	أسخر من زملائي الأقل قوة مني.	١,٢٠	٠,٥٨
٥٢	أقوم بإثارة الأقأويل الكاذبة حول زملائي.	١,٣٠	٠,٦٦
٥٣	أنادي زملائي بألقاب مثيرة للضحك.	١,٦٧	٠,٩٥
٥٤	أسخر من زملائي عندما يخطئون الإجابة.	١,٥٨	٠,٧٥
٥٥	أغادر مقعدي أثناء الحصة دون إذن.	١,٦٤	٠,٨٤
٥٦	أشعر بالراحة عندما أخالف المعلمة وأثير غضبها.	١,٢٩	٠,٧٥
٥٧	أضحك وأتكلم أثناء الحصة حتى أثير غضب المعلمة.	١,٤١	٠,٨٩

يتضح من خلال جدول رقم (٨) بالنسبة للفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي، فقد كان أعلى متوسط حسابي للفقرة "أستخدم ألفاظ بذيئة للرد على استفزاز زملائي" (١,٦٨) بانحراف معياري (٠,٩٠)، بينما كان أقل متوسط حسابي للفقرة "أستهزئ بزميلي الذي يرتدي النظارة" وقد بلغ (١,١٣) بانحراف معياري (٠,٤٨). ويفسر ذلك بتقليد الآخرين سواء في البيت أو في المدرسة وعدم إدراكه لمعنى الألفاظ التي يتلفظها، حيث أن الطالب في هذه المرحلة العمرية يختلط بالعديد من الطلبة من بيئات مختلفة وطرق تربية متعددة فنجده يسعى لإثبات شخصيته وأنه مسيطر على من حوله.

٤-٣-٣ العنف الموجه نحو الممتلكات:

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو الممتلكات

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٨	أقوم بإتلاف اللوحات الجدارية في المدرسة.	١,٢٣	٠,٦٣
٥٩	أعمل على إتلاف طاولات ومقاعد المدرسة.	١,٤٣	٠,٧٨
٦٠	أعمل على إتلاف المزروعات والأشجار في حديقة المدرسة.	١,١٩	٠,٦٤
٦١	أقوم بأخذ بعض الأشياء الخاصة بالمدرسة.	١,٠٤	٠,٣٣
٦٢	أترك صنبور الماء مفتوحاً بعد استخدامه.	١,٣٠	٠,٦٥
٦٣	أترك الإنارة مضاءة عندما أخرج من الصف.	١,٥٧	٠,٩٧
٦٤	أكتب على جدران الصف ودورات المياه.	١,٤٢	٠,٧٠
٦٥	أرمي سلة المهملات ليقع مافيها.	١,١٢	٠,٣٨
٦٦	أمزق دفاتري وكتبي المدرسية.	١,٣١	٠,٨٠

يشير جدول رقم (٩) أن أعلى متوسط حسابي للفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو الممتلكات المدرسية (١,٥٧) بانحراف معياري (٠,٩٧) وكان للفقرة "أترك الإنارة مضاءة عندما أخرج من الصف"، أما أقل متوسط حسابي لتلك الفقرات فقد كان للفقرة "أقوم بأخذ بعض الأشياء الخاصة بالمدرسة"، وقد بلغ (١,٠٤) بانحراف معياري (٠,٣٣). يتضح من ذلك بأن أكثر أنواع العنف الموجه نحو الممتلكات هو ترك الإنارة مضاءة وقد يكون ذلك بسبب تحويل العنف الموجه نحوه تجاه النظام المدرسي الذي يتسم بالصرامة والقسوة وسيطرة العقاب كوسيلة للتعامل مع الطلبة أو التراخي فيه في بعض المدارس، وعدم شعور الطالب في بعض الأحيان بالحب والتقدير والاحترام من قبل بعض عناصر المجتمع المدرسي ما يجعله فاقداً الأمن النفسي وعدم توفر الأنشطة الكافية والمناسبة لميول الطالب وقدراته التي تساعده على تحقيق المزيد من الإشباع لهواياته وميوله .

٤ - ٤ المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية الكلية لإستجابات المبحوثين عن الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه:

جدول رقم (١٠)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية الكلية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الفقرات المتعلقة بأسباب العنف المدرسي (العوامل الأسرية)	٢,٢٤	٠,٧٦
٢	الفقرات المتعلقة بأسباب العنف المدرسي (العوامل النفسية والاجتماعية)	٢,٣٢	٠,٧٢
٣	الفقرات المتعلقة بأسباب العنف المدرسي (العوامل الاقتصادية)	١,٤٥	٠,٧٦
٤	الفقرات المتعلقة بأسباب العنف المدرسي (العوامل المدرسية)	١,٣٨	٠,٥١
٥	الفقرات المتعلقة بأنواع العنف المدرسي (العنف الجسدي)	١,٣٢	٠,٣٧
٦	الفقرات المتعلقة بأنواع العنف المدرسي (العنف اللفظي)	١,٤٣	٠,٤٥
٧	الفقرات المتعلقة بأنواع العنف المدرسي (العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة)	١,٢٩	٠,٦٤

يشير جدول رقم (١١) إلى أن أعلى متوسط حسابي للفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي كانت للعوامل النفسية والاجتماعية بمتوسط حسابي (٢,٣٢) وانحراف معياري (٠,٧٢)، يليها العوامل الأسرية بمتوسط حسابي (٢,٢٤) وانحراف معياري (٠,٧٦)، بينما حصلت العوامل المدرسية على أقل متوسط حسابي بمتوسط حسابي (١,٣٨) وانحراف معياري (٠,٣٧). كما يشير جدول رقم (١١) فيما يتعلق بأعلى متوسط حسابي للفقرات المتعلقة بأنواع العنف الطلابي كانت للعنف اللفظي بمتوسط حسابي (١,٤٣) وانحراف معياري (٠,٦٤)، يليها العنف الجسدي بمتوسط حسابي (١,٣٢) وانحراف معياري (٠,٣٧)، بينما حصل العنف الموجه نحو الممتلكات المدرسية على أقل متوسط حسابي (١,٢٩) بانحراف معياري (٠,٦٤). يُلاحظ من خلال الجدول أن العوامل النفسية والاجتماعية من أكثر العوامل التي تدفع الطالب إلى ممارسة العنف مقارنة بالعوامل الأخرى، وأن العنف اللفظي هو من أكثر أنواع العنف انتشاراً داخل بيئة المدرسة يليه العنف الجسدي.

٤-٥ المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات المبحوثين عن الفقـرات المتعلقـة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف:

جدول رقم (١١)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لإستجابات الطلبة عن الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٧	أشعر بعدم الاهتمام بما يدور حولي.	١,٩٠	١,٠٣
٦٨	أنا غير قادر على التركيز أثناء شرح المعلمة.	٢,٠١	١,٠٦
٦٩	تحصيلي الدراسي متدني.	٢,٠٩	١,٣١
٧٠	أتأخر عن المدرسة.	١,٧٥	٠,٩٢
٧١	أجد صعوبة في تكوين صداقات.	١,٨١	١,١٠
٧٢	أشعر بالخوف وعدم الأمان في المدرسة.	١,٤٩	٠,٨٧
٧٣	أجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين.	١,٧٦	١,٠٠
٧٤	مشاركتي في الأنشطة المدرسية محدودة.	١,٩٧	١,١٧
٧٥	تراودني افكار الهرب من المدرسة	١,٣٢	٠,٧٩

يظهر من خلال الجدول رقم (١٠) والذي يتعلق بالآثار الاجتماعية والنفسية للعنف على الطالب إلى أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة " تحصيلي الدراسي متدني" والذي وصل (٢,٠٩) بانحراف معياري (١,٣١)، يليه الفقرة " أنا غير قادر على التركيز أثناء شرح المعلمة" والتي حصلت على متوسط حسابي (٢,٠١) وانحراف معياري (١,٠٦)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للفقرة " تراودني أفكار الهرب من المدرسة" وقد بلغ (١,٣٢) بانحراف معياري (٠,٧٩). يُلاحظ من خلال الجدول أن أكثر الآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطالب هي تدني تحصيله الدراسي وفي بعض الأحيان نجد أن الطالب لديه صورة مشوشة عن قدراته الحقيقية كما أنه غير قادر على التركيز، إلى جانب شعوره بأن المدرسة ليست ذلك المكان الآمن فيشعر أنه مهدد على الدوام ومتحفز لوقوع المشاكل، ونجدهم في كثير من الأحيان يواجهون صعوبة في الحصول على درجات مرتفعة بالرغم من شعورهم بأنهم قد بذلوا مجهوداً لتحقيق ذلك.

٤-٦ الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه والآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطالب:

جدول رقم (١٢)

نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي حسب متغير النوع

الرقم	أسباب العنف الطلابي	النوع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
١	العوامل الأسرية	ذكر	٢,٦٢	٠,٧٩			
		أنثى	٢,١٤	٠,٧٣	١٢٢	٢,٨٩	٠,٠٠
٢	العوامل النفسية والاجتماعية	ذكر	٢,٦٩	٠,٦٣			
		أنثى	٢,٢٣	٠,٧١	١٢٢	٢,٩١	٠,٠٠
٣	العوامل الاقتصادية	ذكر	١,٨٦	٠,٩٨			
		أنثى	١,٣٤	٠,٦٦	١٢٢	٣,٠٩	٠,٠٠
٤	العوامل المدرسية	ذكر	١,٦٧	٠,٦٤			
		أنثى	١,٣٠	٠,٤٥	١٢٢	٣,٢٨	٠,٠٠
٥	المجموع الكلي	ذكر	٢,٢١	٠,٦٣			
		أنثى	١,٧٥	٠,٥٠	١٢٢	٣,٨٢	٠,٠٠

يظهر الجدول رقم (١٢) نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي حسب متغير النوع، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الأسرية كمسببات للعنف الطلابي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور حيث بلغت قيمة (t) (٢,٨٩) ومستوى دلالتها (٠,٠٠) - أي أن تأثير العوامل الأسرية على ممارسة الذكور لسلوك العنف أكبر من تأثيره على سلوك العنف لدى الإناث- وقد يرجع ذلك لأسلوب التربية الوالدية التي تعمل على تشجيع الذكور على إثبات وجودهم وشخصيتهم وإبراز قدراتهم على أنها من المفترض أن تكون أكثر وضوحاً مما هي عليه عند الإناث، كما يظهر الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية كمسببات للعنف الطلابي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور؛ حيث بلغت قيمة (t) (٢,٩١) ومستوى دلالتها (٠,٠٠) وقد يكون السبب في ذلك لاعتقادهم أن سلوك العنف يجعلهم يحصلون على ما يريدونه، وتدني الثقة بالنفس بسبب أساليب التربية المتذبذبة وعدم وجود

نموذج يستخدم بدائل للعنف كأسلوب في التعامل، كما بلغت قيمة (t) (٣,٠٩) بالنسبة للعوامل الإقتصادية ومستوى دلالتها (٠,٠٢) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. وقد يكون ذلك بسبب كثرة متطلباتهم اليومية وتنافسهم حول تميز بعضهم بالمصروف اليومي الأكثر، وفيما يتعلق بالعوامل المدرسية تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور؛ حيث بلغت قيمة (t) (٣,٢٨) ومستوى دلالتها (٠,٠٠)، وقد يفسر ذلك بسرعة استفزاز الذكور من قبل الزملاء والمدرسين والقسوة في التعامل مع الذكور نظراً لطبيعتهم الذكورية. كما وتبين من خلال الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع لصالح الذكورفيما يتعلق بجميع العوامل المسببة للعنف الطلابي.

وتبين من خلال تفسير الجدول أن لأسباب العنف تأثير أكبر على الذكور مما هو على الاناث وقد يفسر ذلك بسبب أن الذكور لديهم ميل فطري نحو السلوكات ذات الطابع الفوضوي غير المنتظم إضافة لطبيعتهم التي تتصف بالخشونة والميل للإستقلالية والتنافس مع الآخرين.

جدول رقم (١٣)

نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأنواع العنف الطلابي حسب متغير النوع

الرقم	أنواع العنف الطلابي	النوع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
١	العنف الجسدي	ذكر	١,٤٦	٠,٣٨	١٢٢	٢,٠١	٠,٠٤
		أنثى	١,٢٩	٠,٣٧			
٢	العنف اللفظي	ذكر	١,٥٧	٠,٤٥	١٢٢	١,٧٤	٠,٠٨
		أنثى	١,٣٩	٠,٤٤			
٣	العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	ذكر	١,٣٤	٠,٢٣	١٢٢	٠,٦٩	٠,٤٨
		أنثى	١,٢٨	٠,٣٧			

يشير جدول رقم (١٣) نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأنواع العنف الطلابي حسب متغير النوع، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (t) (٢,٠١) ومستوى دلالتها (٠,٠٤)، قد يكون ذلك بسبب تعزيز الوالدين

الذكور لاستخدام القوة الجسدية في التعامل مع الآخرين وحل المشكلات بطرق قد تتصف بالعنف. وقد يتعلم الذكور بعض الممارسات السلوكية الخاطئة في الدفاع عن النفس المتوارثة عبر الثقافة عن طريق نموذج آخر قد يكون الأب أو الأخ الأكبر أو أحد الأقارب وهذا ما تفترضه نظرية التعلم الإجتماعي، حيث أنها تفترض أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم هذه تبدأ بالأسرة.

كما ويظهر الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف اللفظي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع حيث بلغت قيمة (t) (١,٧٤) ومستوى دلالتها (٠,٠٨)، كما بلغت قيمة (t) (٠,٦٩) بالنسبة للعنف الموجه نحو الممتلكات فيما بلغ مستوى دلالتها (٠,٤٨) وبالتالي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الموجه نحو الممتلكات تعزى لمتغير النوع.

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والإجتماعية للعنف الطلابي حسب متغير النوع

الرقم	الآثار النفسية والاجتماعية	النوع	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
١	الآثار النفسية والاجتماعية	ذكر	١,٨١	٠,٤٦	١٢٢	٠,١٤	٠,٨٨
		أنثى	١,٧٩	٠,٦٨			

ويلاحظ من خلال جدول رقم (١٤) نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي حسب متغير النوع، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع. وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال العنف الطلابي والتي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع فيما يتعلق بالعوامل المسببة للعنف، والأنواع الأكثر شيوعاً والآثار النفسية والإجتماعية للعنف، فقد أشارت دراسة عبيد (١٩٩٢) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بممارسة سلوك العدوان وإثارة الفوضى، حيث كانت المشكلات لدى الذكور أكثر. وقد يكون تفسير هذه الدراسات يتفق مع ما تفترضه نظرية التعلم الاجتماعي حيث أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى فبعض الآباء يشجعون أبنائهم على

التصرف بعنف مع الآخرين، وعندما يجد الطفل والده يحل مشاكله بالعنف فإنه يلجأ لتقليد والده في أغلب الأحيان. بينما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل كلي مع دراسة أبو زنط (٢٠٠٢)، والتي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مظاهر العنف اللفظي، بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والاناث في توكيد الذات العدائية والإستهتار الأكاديمي والسرقة، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدان (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الذكور يستخدمون العنف بدرجة أكثر من الإناث.

جدول رقم (١٥)

نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي حسب متغير الحالة الاجتماعية للوالدين

الرقم	أسباب العنف الطلابي	الحالة الاجتماعية للوالدين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
١	العوامل الأسرية	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	٢,٠٤	٠,٦٦	١٢٢	-١,١٩	٠,٢٣
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	٢,٢٧	٠,٧٨			
٢	العوامل النفسية والاجتماعية	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	٢,٣٩	٠,٦٦	١٢٢	٠,٤١	٠,٦٧
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	٢,٣١	٠,٧٣			
٣	العوامل الاقتصادية	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	١,٤٣	٠,٧٥	١٢٢	-٠,٠٨	٠,٩٣
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	١,٤٥	٠,٧٦			
٤	العوامل المدرسية	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	١,٣٨	٠,٥٦	١٢٢	٠,٠١	٠,٩٨
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	١,٣٨	٠,٥١			

توضح بيانات الجدول رقم (١٥) نتائج تحليل اختبار (t) لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي حسب متغير الحالة الإجتماعية للوالدين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الأسرية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، حيث بلغت قيمة (t) (-١,١٩) ومستوى دلالتها

(٠,٢٣)، كما بين الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٤١) ومستوى دلالتها (٠,٦٧)، ويظهر الجدول أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الاقتصادية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير الحالة الإجتماعية للوالدين، حيث بلغت قيمة (t) (-٠,٠٨) ومستوى دلالتها (٠,٩٣)، كما يظهر من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل المدرسية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير الحالة الإجتماعية للوالدين، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٠١) ومستوى دلالتها (٠,٩٨).

جدول رقم (١٦)

نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بأنواع العنف الطلابي حسب متغير الحالة الاجتماعية للوالدين

الرقم	أنواع العنف الطلابي	الحالة الاجتماعية للوالدين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
١	العنف الجسدي	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	١,٣٤	٠,٤٢	١٢٢	٠,١٧	٠,٨٥
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	١,٣٢	٠,٣٧			
٢	العنف اللفظي	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	١,٣٧	٠,٣٧	١٢٢	-٠,٦١	٠,٥٤
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	١,٤٤	٠,٤٦			
٣	العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	١,٢١	٠,٢٤	١٢٢	-٠,٩١	٠,٣٦
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	١,٣١	٠,٤٣			

يظهر من خلال بيانات الجدول رقم (١٦) نتائج تحليل اختبار (t) لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأنواع العنف الطلابي حسب متغير الحالة الإجتماعية للوالدين، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين؛ حيث بلغت قيمة (t) (٠,١٧) ومستوى دلالتها (٠,٨٥)، كما ويلاحظ أيضاً من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف اللفظي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين،

حيث بلغت قيمة (t) (-٠,٦١) ومستوى دلالتها (٠,٥٤)، ويشير الجدول إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين؛ حيث بلغت قيمة (t) (-٠,٩١) ومستوى دلالتها (٠,٣٦).

جدول رقم (١٧)

نتائج اختبار (t) لمتوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والإجتماعية للعنف الطلابي حسب متغير الحالة الاجتماعية للوالدين

الرقم	الآثار النفسية والاجتماعية	الحالة الاجتماعية للوالدين	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
١	الآثار النفسية والاجتماعية	منفصلان أو أحدهما أو كلاهما متوفي	١,٧١	٠,٦١	١٢٢	-٠,٦٢	٠٠,٥٣
		متزوجان يعيشان في وضع طبيعي	١,٨١	٠,٦٥			

ويلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (١٧) نتائج تحليل اختبار (t) لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي حسب متغير الحالة الاجتماعية للوالدين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين حيث بلغت قيمة (t) (-٠,٦٢) ومستوى دلالتها (٠,٥٣).

ويتضح من الجداول رقم (١٥,١٦,١٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل المؤدية لسلوك العنف وأنواع العنف الطلابي والاثار النفسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، وقد نستطيع القول أن هذا قد يكون بسبب تردد أو خجل الطلبة من مصارحة الغير بحقيقة الوضع السائد بين والديهم فيتظاهرون بوضع مخالف للوضع الحقيقي. وهذه النتيجه لاتتفق مع دراسة (Madden and Madden, 2001)، والتي أشارت إلى أن الكثير من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة في المرحلة المتوسطة لها علاقة بطبيعة الأسرة التي يعيشون فيها، فالطلبة الذين يعيشون في أسرة سليمة ويتلقون رعاية أبوية جيدة يقل لديهم ظهور المشكلات، أما الطلبة الذين يعيشون في أسر مفككة فإنهم يكونوا أكثر عرضة للوقوع في المشكلات السلوكية والأكاديمية. كما أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما تقوم عليه النظرية البيئية وهو أن

الاضطرابات السلوكية لا تظهر من دون أي أساس، بل هي نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها الطفل فالبيئة غير السوية تنتج سلوكاً غير سوي، والبيئة السليمة لا تؤدي لحدوث الاضطرابات

جدول رقم (١٨)

نتائج اختبار(t) لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب طبيعة المسكن

المكون	طبيعة المسكن	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
العوامل الأسرية	ملك	٢,٢٤	٠,٧١	١٢٢	٠,٠٧	٠,٩٤
	مستأجر	٢,٢٣	٠,٨٢			
العوامل النفسية والاجتماعية	ملك	٢,٢٦	٠,٧٢	١٢٢	-٠,٩٧	٠,٣٣
	مستأجر	٢,٣٨	٠,٧٢			
العوامل الاقتصادية	ملك	١,٢٩	٠,٤٩	١٢٢	-٢,١٣	٠,٠٣
	مستأجر	١,٥٨	٠,٩١			
العوامل المدرسية	ملك	١,٣٩	٠,٥٨	١٢٢	٠,٢٨	٠,٧٧
	مستأجر	١,٣٦	٠,٤٦			
العنف الجسدي	ملك	١,٣٦	٠,٤٣	١٢٢	١,٠٦	٠,٢٨
	مستأجر	١,٢٩	٠,٣٢			
العنف اللفظي	ملك	١,٤٨	٠,٥٢	١٢٢	١,١٨	٠,٢٤
	مستأجر	١,٣٨	٠,٣٨			
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	ملك	١,٤١	٠,٥٠	١٢٢	٣,٠٥	٠,٠٠
	مستأجر	١,١٩	٠,٢٧			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف	ملك	١,٨٠	٠,٧٠	١٢٢	٠,١٨	٠,٨٥
	مستأجر	١,٧٨	٠,٥٩			

ويلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (١٨) نتائج تحليل اختبار(t) لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغير طبيعة السكن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الأسرية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير طبيعة المسكن، حيث بلغت قيمة (t) (٠,٠٧)

ومستوى دلالتها (٠,٩٤)، كما يشير الجدول إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير طبيعة المسكن؛ حيث بلغت قيمة (t) (-٠,٩٧) ومستوى دلالتها (٠,٣٣)، في حين يظهر الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالأسباب الإقتصادية كأحد مسببات العنف لدى المبحوثين تعزى إلى متغير طبيعة المسكن لصالح الطلبة الذين يسكنون في بيوت مستأجرة وبلغت (t) (-٢,١٣) ومستوى دلالتها (٠,٠٣) حيث أن استئجار المنزل يزيد الأعباء المادية للأسرة والذي يؤدي بدوره لحدوث ضغوط على الأسرة وشعورها بالإحباط مما قد يقود أفرادها إلى ممارسة سلوكات عنيفة كنوع من التفريغ، وهذا ما أشارت إليه نظرية دولارد وزملائه (١٩٣٩) والتي تفترض أن الإحباط يقود دائماً إلى عدوان من نوع ما قد يكون بسبب عدم القدرة على مواجهة مصدر الإحباط فيتم إزاحته عن مصدره إلى هدف آخر.

ويلاحظ من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالأسباب المدرسية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير طبيعة المسكن، حيث أظهر الجدول أن قيمة (t) (٠,٢٨) ومستوى دلالتها (٠,٧٧). كما ويظهر الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الجسدي تعزى لمتغير طبيعة المسكن، حيث بلغت قيمة (t) (١,٠٦) ومستوى دلالتها (٠,٢٨)، ويبين الجدول أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف اللفظي تعزى لمتغير طبيعة المسكن، حيث بلغت قيمة (t) (١,١٨) ومستوى دلالتها (٠,٢٤)، في حين يبين الجدول أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة تعزى لمتغير طبيعة المسكن لصالح الطلبة الذين يسكنون في بيت ملك، حيث بلغت قيمة (t) (٣,٠٥) ومستوى دلالتها (٠,٠٠). ويمكن تفسير ذلك بأنه قد يكون نتيجة الحرص الزائد على المنزل المتملك من قبل الأسرة وبالتالي كبت الطالب وتقييد حركته مما يدفعه إلى تفريغ طاقاته من خلال التخريب وإتلاف الممتلكات في حال غياب الرقابة التي تقيد حركته. ويلاحظ أيضاً من خلال الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير طبيعة المسكن، حيث بلغت قيمة (t) (٠,١٨) ومستوى دلالتها (٠,٨٥).

٤ - ٧ تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي:

جدول رقم (١٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي حسب متغير المرحلة التعليمية (الصف)

المكون	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	الأول	٢,٣٨	٠,٥٦	٢,٣٠	٠,٠٣	٦
	الثاني	٢,٧٠	٠,٨٤			
	الثالث	١,٧٧	٠,٥٦			
	الرابع	٢,١٥	٠,٧٢			
	الخامس	٢,٠٠	٠,٤٠			
	السادس	٢,١٥	٠,٧٣			
	السابع	٢,٢٠	٠,٨٦			
العوامل النفسية والاجتماعية	الأول	٢,٤٤	٠,٤٦	٢,٥٨	٠,٠٢	٦
	الثاني	٢,٧١	٠,٧٠			
	الثالث	١,٧٩	٠,٤٩			
	الرابع	٢,٠٨	٠,٥٠			
	الخامس	٢,٢٩	٠,٦٤			
	السادس	٢,٤٥	٠,٨٥			
	السابع	٢,٢٢	٠,٧٦			
العوامل الاقتصادية	الأول	١,٠٩	٠,١٢	٣,٨٠	٠,٠٠	٦
	الثاني	٢,٠٢	٠,٩٩			
	الثالث	١,١٢	٠,٣٥			
	الرابع	١,٥٠	٠,٦١			
	الخامس	١,١١	٠,٢٢			
	السادس	١,٥٣	٠,٨٨			
	السابع	١,٣٠	٠,٦٩			

المكون	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل المدرسية	الأول	١,٣٠	٠,٤٩	٥,٨٠	٠,٠٠	٦
	الثاني	١,٧٨	٠,٦٧			
	الثالث	١,٠١	٠,٠٥			
	الرابع	١,٢١	٠,٢٦			
	الخامس	١,٢٦	٠,٣٤			
	السادس	١,٦١	٠,٥٩			
	السابع	١,٢٠	٠,٣٦			
المجموع الكلي لأسباب العنف	الأول	١,٨٠	٠,٣٢	٤,٥٦	٠,٠٠	٦
	الثاني	٢,٣٠	٠,٦٦			
	الثالث	١,٤٢	٠,٢٢			
	الرابع	١,٧٣	٠,٣٥			
	الخامس	١,٦٦	٠,٢٦			
	السادس	١,٩٤	٠,٦٧			
	السابع	١,٧٣	٠,٥١			

ويلاحظ من خلال الجدول رقم (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية كأحد مسببات العنف الطلابي حسب متغير الصف، أن أعلى متوسط حسابي كان لطلبة الصف الثاني وقد بلغ (٢,٧٠) بانحراف معياري (٠,٨٤)، في حين حصل طلبة الصف الثالث على أدنى متوسط حسابي وبلغ (١,٧٧) بانحراف معياري (٠,٥٦)، وقد بلغت قيمة (F) (٢,٣٠) ومستوى دلالتها (٠,٠٣) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأسباب الأسرية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الثاني، وقد يعود هذا إلى أن الصف الثاني هو مرحلة من مراحل الطفولة المتوسطة التي يتسم فيها الطفل بكثرة الحركة والنشاط الزائد، بالإضافة إلى أن الصف الثاني من الصفوف المختلطة من الإناث والذكور مما يزيد الخلافات والنزاعات وذلك بسبب اختلاف طبيعة كلاً منهم.

أما فيما يخص العوامل النفسية والاجتماعية، فقد حصل طلبة الصف الثاني على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٢,٧١) بانحراف معياري (٠,٧٠)، في حين حصل طلبة الصف الثالث على أدنى متوسط حسابي وقدره (١,٧٩) بانحراف معياري (٠,٤٩)، وقد بلغت قيمة (F) (٢,٥٨) ومستوى دلالتها (٠,٠٢) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالأسباب النفسية والاجتماعية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف

الثاني، وقد يعود هذا إلى أن هذه المرحلة تتصف بتدني قدرة الضبط الـذاتي بمـا لا يتناسـب بمـا تفرضه المدرسة من تعليمات الانضباط والتقيد بها، إضافة لانفتاح الطالب على العلاقات المدرسـية أكثر من السنوات السابقة وتكيفه مع البيئة المدرسية وتخلصه من مخاوفه السابقة التي رافقتـه منـذ التحق بالمدرسة لأول مرة.

كما يوضح الجدول أعلى متوسط حسابي فيما يتعلق بالعوامل الإقتصادية كان لطلبة الـصف الثاني حيث بلغ (٢,٠٢) بانحراف معياري (٠,٩٩)، في حين حصل طلبة الصف الأول علـى أقـل متوسط حسابي وقيمته (١,٠٩) بانحراف معياري (٠,١٢)، وقد بلغت قيمـة (F) (٣,٨٠) ومـستوى دلالتها (٠,٠٠) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل الاقتصادية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الصف الثاني، وقد يعـود ذلك لتزايد إدراكهم بأهمية النقد في حياتهم ودوره الهام في تلبية احتياجاتهم اليومية. كما يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بالعوامل المدرسية أن أعلى متوسط حسابي حصل عليه طلبة الصف الثاني وقد بلغ (١,٧٨) بانحراف معياري (٠,٦٧)، في حين حصل طلبة الصف الثالث على أقـل متوسـط حسابي وقدره (١,٠١) بانحراف معياري (٠,٠٥)، وقد بلغت قيمة (F) (٥,٨٠) ومـستوى دلالتهـا (٠,٠٠) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل المدرسية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الثاني، ويفسر ذلك بأن الطلبة في هـذه المرحلة يظهرون رغبة في إقامة علاقات اجتماعية قد تتصف بالتعاون أوالتنافس ومشاركة الآخرين الهوايات فحينما يواجه بمعلم قد يمنعه من الاشتراك في الأنشطة أو يستهزئ به لممارسته لنوع معين من الهوايات، قد يلجأ لسلوك العنف كرد فعل على موقف البيئة المدرسية التي استفزته وشكلت لديـه ضغطاً نفسياً. وقد يكون هذا التفسير متماشياً مع مع القوانين السيكولوجية لتفسير العنف التي وضعها دولارد وزملائه (١٩٣٩) والتي تنص على أن كل توتر ينجم عن كبت مما يؤدي بالتـالي لازديـاد العنف نتيجة لازدياد الحاجة المكبوتة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبيد (١٩٩٢)، والتي أشـارت لوجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية بالنسبة لمشكلة العدوان بين الصفوف الثاني والثالث والرابع، حيث ظهرت مشكلة العـدوان أكثر في الصف الثاني.

جدول رقم (٢٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأنواع العنف الطلابي وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغير المرحلة التعليمية (الصف)

المكون	الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العنف الجسدي	الأول	١,٢٦	٠,١٢	٠,٨٧	٠,٥١	٦
	الثاني	١,٤٥	٠,٤٣			
	الثالث	١,٢٠	٠,٢١			
	الرابع	١,٢٦	٠,٢٠			
	الخامس	١,٢٣	٠,٣٤			
	السادس	١,٣٩	٠,٥٣			
	السابع	١,٣٢	٠,٣٨			
العنف اللفظي	الأول	١,٢٧	٠,١٩	١,٣٠	٠,٢٦	٦
	الثاني	١,٦٣	٠,٥١			
	الثالث	١,٣٠	٠,٤٠			
	الرابع	١,٤٤	٠,٣٨			
	الخامس	١,٢٩	٠,٢٩			
	السادس	١,٤٧	٠,٦٠			
	السابع	١,٤٠	٠,٤٣			
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	الأول	١,١٨	٠,١٣	١,٣٦	٠,٢٣	٦
	الثاني	١,٣٩	٠,٣١			
	الثالث	١,١٢	٠,٢٠			
	الرابع	١,٣٤	٠,٣٦			
	الخامس	١,١٥	٠,٤٤			
	السادس	١,٤٣	٠,٦٦			
	السابع	١,٢٤	٠,٣٠			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي	الأول	١,٦٧	٠,٦٣	١,١٤	٠,٣٤	٦
	الثاني	١,٨٤	٠,٥١			
	الثالث	١,٤٨	٠,٤٨			
	الرابع	١,٧٦	٠,٥٧			
	الخامس	١,٥٢	٠,٣٩			
	السادس	١,٨٧	٠,٦٩			
	السابع	١,٩٤	٠,٨٠			

يشير الجدول رقم (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحـوثين علـى الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي حسب متغير الصف، أن أعلى متوسط حسابي كان لطلبـة الـصف الثاني وقد بلغ (١,٤٥) بانحراف معياري (٠,٤٣)، في حين حصل طلبة الصف الثالث علـى أدنـى متوسط حسابي وبلغ (١,٢٠) بانحراف معياري (٠,٢١)، وقد بلغـت قيمـة (F) (٠,٨٧) ومـستوى دلالتها (٠,٥١) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية فيما يتعلق بالعنف الجسدي تعزى لمتغير الصف، أما فيما يتعلق بالعنف اللفظي فقد حـصل طلبة الصف الثاني على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٦٣) بانحراف معياري (٠,٥١)، في حـين حصل طلبة الصف الأول على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٢٧) بانحراف معياري (٠,١٩)، وقـد بلغت قيمة (F) (١,٣٠) ومستوى دلالتها (٠,٢٦) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعنف اللفظي تعزى لمتغير الصف.

وبالنسبة لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة فقـد حصل طلبة الصف السادس على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٤٣) بانحراف معيـاري (٠,٦٦)، بينما حصل طلبة الصف الثالث على أدنى متوسـط حـسابي وقـدره (١,١٢) بـانحراف معيـاري (٠,٢٠)، وقد بلغت قيمة (F) (١,٣٦) ومستوى دلالتها (٠,٢٣) وبما أن هذا المستوى مـن الدلالـة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعنف الموجه نحو ممتلكـات المدرسة تعزى لمتغير الصف. كما يظهر الجدول أيضاً أن أعلى متوسط حسابي فيما يخص الاثـار النفسية والاجتماعية للعنف حصل عليه طلبة الصف الـسابع وقيمتـه (١,٩٤) بـانحراف معيـاري (٠,٨٠)، بينما حصل طلبة الصف الثالث على أدنى متوسـط حـسابي وقـدره (١,٤٨) بـانحراف معياري (٠,٤٨)، وقد بلغت قيمة (F) (١,١٤) ومستوى دلالتها (٠,٣٤) وبما أن هذا المستوى مـن الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحـصائية فيمـا يتعلـق بالآثـار النفـسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير الصف. وهذه النتيجة تتفق مـع دراسـة داوود (١٩٩٩) والتـي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الكفاءة الإجتماعية والسلوك اللاجتمـاعي عائدة للصف الذي يلتحق به الطالب.

جدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغير التحصيل الدراسي للطالب

المكون	التحصيل الدراسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	جيد	٢,٤٣	٠,٨١	٤,٦٥	٠,٠١	٢
	جيد جداً	٢,٠٣	٠,٦٨			
	ممتاز	١,٩٥	٠,٤٨			
العوامل النفسية والاجتماعية	جيد	٢,٤٤	٠,٧٨	٢,٠٢	٠,١٣	٢
	جيد جداً	٢,٢٣	٠,٦٣			
	ممتاز	١,٩٨	٠,٦٧			
العوامل الاقتصادية	جيد	١,٦١	٠,٨٩	٣,٧١	٠,٠٢	٢
	جيد جداً	١,٣٠	٠,٥٧			
	ممتاز	١,٠٤	٠,١٢			
العوامل المدرسية	جيد	١,٣٧	٠,٥٧	١,١٩	٠,٣٠	٢
	جيد جداً	١,٤٢	٠,٤٧			
	ممتاز	١,١٠	٠,١٠			
العنف الجسدي	جيد	١,٤٠	٠,٤٢	٥,٠٧	٠,٠٠	٢
	جيد جداً	١,٢١	٠,٢٢			
	ممتاز	١,٥٤	٠,٦٤			
العنف اللفظي	جيد	١,٥٠	٠,٤٦	٣,٣٠	٠,٠٤	٢
	جيد جداً	١,٣٢	٠,٣٤			
	ممتاز	١,٦٥	٠,٧٩			
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	جيد	١,٣٤	٠,٤٠	١,٦٥	٠,١٩	٢
	جيد جداً	١,٢٢	٠,٤٠			
	ممتاز	١,٤٢	٠,٤٧			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي	جيد	١,٩٥	٠,٦٧	٤,٢٢	٠,٠١	٢
	جيد جداً	١,٦٤	٠,٥٦			
	ممتاز	١,٥١	٠,٦٠			

يشير الجدول رقم (٢١) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغيرمستوى التحصيل الدراسي للطالب، أن أعلى متوسط حسابي كان لتقدير جيد و قد بلغ (٢,٤٣) بانحراف معياري (٠,٨١)، في حين حصل التقدير ممتاز على أدنى متوسط حسابي وبلغ (١,٩٥) بانحراف معياري (٠,٤٨)، وقد بلغت قيمة (F) (٤,٦٥) ومستوى دلالتها (٠,٠١) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل

من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل الأسرية تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب لصالح التقدير جيد، وهنا نستطيع القول أن هذا قد يكون نتيجة لعدم متابعة الأسـرة إنجازات أبنائها المدرسية، بالرغم من أن البعض منهم قد تتواجد لديه القدرات ليكون أفـضل، لكـن غياب المتابعة قد تدفع بالطالب إلى الإهمال وزيادة أوقات فراغه بسبب عدم متابعة واجباتـه فيلجـأ لإحداث الفوضى والشغب.

أما فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية كأحد مسببات العنف فنجـد أن أعلـى متوسـط حسابي كان للتقدير جيد حيث بلغ (٢,٤٤) بانحراف معياري (٠,٧٨) في حين حصل التقدير ممتـاز على أدنى متوسط حسابي (١,٩٨) بانحراف معياري (٠,٦٧) وقد بلغت قيمة (F) ٢,٠٢ ومـستوى دلالتها (٠,١٣) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب. كما يبـين الجدول أيضاً أن أعلى متوسط حسابي للتقدير جيد بلغ (١,٦١) بانحراف معياري (٠,٨٩) بينما نجـد أن أدنى متوسط حسابي كان للتقدير ممتاز (١,٠٤) بانحراف معياري (٠,١٢) وقد بلغت قيمـة (F) ٣,٧١ ومستوى دلالتها (٠,٠٢) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنه توجد فـروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل الإقتصادية تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالـب لـصالح التقدير جيد. وقد يكون ذلك بسبب حرمان الوالدين للطالب من الامتيازات المادية كنوع من العقاب، بسبب عدم حصوله على تحصيل دراسي مرتفع وبالتالي عدم حـصوله علـى مـا يكفيـه لإشـباع احتياجاته أسوة بزملائه الطلبة. مما قد يدفعه لممارسة سلوكات عنيفة.

كما ويظهر من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي كان للتقدير جيـد جـداً حيـث بلـغ (١,٤٢) بانحراف معياري (٠,٤٧)، في حين حصل التقدير ممتاز علـى أدنـى متوسـط حـسابي (١,١٠) بانحراف معياري (٠,١٠) وقد بلغت قيمة (F) ١,١٩ ومستوى دلالتها (٠,٣٠) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامـل المدرسية تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب.

كما يبين الجدول أيضاً أن أعلى متوسط حسابي للتقـدير ممتـاز بلـغ (١,٥٤) بـانحراف معياري (٠,٦٤) بينما نجد أن أدنى متوسط حسابي كان للتقدير جيد جدا (١,٢١) بانحراف معيـاري (٠,٢٢) وقد بلغت قيمة (F) ٥,٠٧ ومستوى دلالتها (٠,٠٠) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقـل من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعنف الجسدي تعزى لمتغير مـستوى تحصيل الطالب لصالح التقدير ممتاز. وقد يفسر ذلك بأنه بسبب التحصيل الدراسي المرتفع يتـشكل

لدى الطالب تقدير لذاته مرتفع، ومفاهيم خاطئة حول تميزه عن غيره من الطلبة وحب السيطرة على الآخرين والتميزعنهم حتى ولو كان ذلك باستخدام القوة.

كما ويشير الجدول إلى أن أعلى متوسط حسابي للتقدير ممتاز بلغ (١,٦٥) بانحراف معياري (٠,٧٩) بينما نجد أن أدنى متوسط حسابي كان للتقدير جيد جدا (١,٣٢) بانحراف معياري (٠,٣٤) وقد بلغت قيمة (F) ٣,٣٠ ومستوى دلالتها (٠,٠٤) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعنف اللفظي تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب لصالح التقدير ممتاز. بينما وصل أعلى متوسط حسابي للتقدير ممتاز (١,٤٢) بانحراف معياري (٠,٤٧)، بينما ويلاحظ أن أدنى متوسط حسابي للتقدير جيد جدا (١,٢٢) بانحراف معياري (٠,٤٠) وقد بلغت قيمة (F) ١,٦٥ ومستوى دلالتها (٠,١٩) وبما أن هذا المستوى من الدلالة اكبر من (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب.

أما فيما يتعلق بأعلى متوسط حسابي للتقدير جيد فقد وصل (١,٩٥) بانحراف معياري (٠,٦٧)، وأقل متوسط حسابي للتقدير ممتاز والذي بلغ (١,٥١) بانحراف معياري (٠,٦٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٤,٢٢ ومستوى دلالتها (٠,٠١) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب لصالح التقدير جيد. وقد يفسر ذلك بسبب غيرة الطالب بسبب عدم حصوله على درجات كباقي زملائه الطلبة، مما يزيد من إحساسه بعدم التركيز وعدم القدرة على اقامة علاقات مع الآخرين وعدم الرغبة في الدراسة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة داوود (١٩٩٩) والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع أظهروا كفاءة اجتماعية أعلى وسلوك لاإجتماعي أقل من الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض، ودراسة حمدان (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون أشكال العنف المختلفة بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب، بينما لا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو زنط (٢٠٠٢)، والتي أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمستوى التحصيل في العدائية والعنف اللفظي ورفض المحيط الاجتماعي والسرقة والتخريب. تفسير هذه النتائج قد يكون متماشياً في بعض الأحيان أو مختلفاً مع النظرية الإنسانية والتي تفترض أن فشل الفرد في تحقيق احتياجاته النفسية والاجتماعية مثل حب واحترام وتقدير الآخرين قد يدفعه لممارسة العنف لتحقيق هذه الاحتياجات.

جدول رقم (٢٢)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغيرعدد أفراد أسرة الطالب

المكون	عدد أفراد أسرة الطالب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	١-٣	٢,٥٢	٠,٨٣	٢,٢٠	٠,١١	٢
	٤-٦	٢,١٦	٠,٧٤			
	٧-١٠	٢,٢٦	٠,٧٢			
العوامل النفسية والاجتماعية	١-٣	٢,٣٩	٠,٧٤	٠,٩٢	٠,٤٠	٢
	٤-٦	٢,٢٨	٠,٧٢			
	٧-١٠	٢,٥٩	٠,٦٧			
العوامل الاقتصادية	١-٣	١,٥٠	٠,٧٦	٠,٥٧	٠,٥٦	٢
	٤-٦	١,٤١	٠,٧٠			
	٧-١٠	١,٦٦	٠,٢٣			
العوامل المدرسية	١-٣	١,٥٢	٠,٥٦	١,٤٥	٠,٢٣	٢
	٤-٦	١,٣٣	٠,٤٩			
	٧-١٠	١,٤٧	٠,٥٤			
العنف الجسدي	١-٣	١,٢٩	٠,٢٨	٠,٩٦	٠,٣٨	٢
	٤-٦	١,٣١	٠,٣٨			
	٧-١٠	١,٤٨	٠,٥٣			
العنف اللفظي	١-٣	١,٤٤	٠,٣٨	١,٢٢	٠,٢٩	٢
	٤-٦	١,٤٠	٠,٤٤			
	٧-١٠	١,٦٤	٠,٦٣			
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	١-٣	١,٣١	٠,٢٦	١,١٦	٠,٣١	٢
	٤-٦	١,٢٧	٠,٤٢			
	٧-١٠	١,٤٧	٠,٥٦			
الاثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي	١-٣	١,٧٨	٠,٥٩	٠,٠٤	٠,٩٦	٢
	٤-٦	١,٧٩	٠,٦٥			
	٧-١٠	١,٨٥	٠,٧٤			

يشيرالجدول رقم (٢٢) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب عدد أفراد الاسرة أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة الذين يبلغ عدد أفراد أسرتهم (١-٣) ٢,٥٢ بانحراف معياري مقداره ٠,٨٣، أما الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (٤-٦) فقد حصلوا على أقل وسط حسابي ٢,١٦

بانحراف معياري ٠,٧٤، في حين بلغ الوسط الحسابي للطلبة الذين بلغ عدد أسرتهم (٧-١٠) ٢,٢٦ بانحراف معياري قيمته ٠,٧٢. وقد بلغت قيمة (F) ٢,٢٠ ومستوى دلالتها (٠,١١) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية كمسببات للعنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة. ويلاحظ أيضاً فيما يتعلق بعدد أفراد الأسرة مع الوالدين، فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة الذين يبلغ عدد أفراد أسرتهم (٧-١٠) ٢,٥٩ بانحراف معياري مقداره ٠,٦٧، أما الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (٤-٦) فقد حصلوا على أقل وسط حسابي ٢,٢٨ بانحراف معياري ٠,٧٢، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٩٢ ومستوى دلالتها ٠,٤٠ وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية كمسببات للعنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة.

ويظهر من خلال الجدول فيما يخص الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (٧-١٠) أنهم حصلوا على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٦٦) بانحراف معياري (١,٢٣)، أما الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (٤-٦) فقد حصلوا على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٤١) بانحراف معياري (٠,٧٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٥٧ ومستوى دلالتها (٠,٥٦) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية كمسببات للعنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة. ويلاحظ أيضاً فيما يتعلق بعدد أفراد الأسرة مع الوالدين، فقد بلغ أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة الذين يبلغ عدد أفراد أسرتهم (١-٣) ١,٥٢ بانحراف معياري مقداره (٠,٥٦)، أما الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (٤-٦) فقد حصلوا على أقل وسط حسابي (١,٣٣) بانحراف معياري (٠,٤٩)، وقد بلغت قيمة (F) ١,٤٥ ومستوى دلالتها (٠,٢٣) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية كمسببات للعنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة. كما ويبين الجدول إستجابات الطلبة حول عدد أفراد أسرتهم حيث بلغ أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة الذين يبلغ عدد أفراد أسرتهم (٧-١٠) ١,٤٨ بانحراف معياري مقداره (٠,٥٣)، أما الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (١-٣) فقد حصلوا على أقل وسط حسابي (١,٢٩) بانحراف معياري (٠,٢٨)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٩٦ ومستوى دلالتها (٠,٣٨) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة.

كما ويظهر من خلال الجدول إستجابات الطلبة حول عدد افراد اسرتهم حيث بلغ أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة الذين يبلغ عدد أفراد أسرتهم (٧-١٠) ١,٦٤ بانحراف معياري مقداره ٠,٦٣، أما الطلبة الذين يبلغ عدد أسرتهم (٤-٦) فقد حصلوا على أقل وسط حسابي (١,٤٠) بانحراف معياري (٠,٤٤)، وقد بلغت قيمة (F) ١,٢٢ ومستوى دلالتها (٠,٢٩) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي كأحد أنواع العنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة. ويلاحظ من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة عن عدد أفراد أسرتهم البالغ (٧-١٠) ١,٤٧ بانحراف معياري (٠,٥٦)، بينما حصلت إستجابات الطلبة الذين يتراوح عدد أفراد اسرتهم (٤-٦) على أقل متوسط حسابي (١,٢٧) بانحراف معياري (٠,٤٢)، وقد بلغت قيمة (F) ١,١٦ ومستوى دلالتها (٠,٣١) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة كأحد أنواع العنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة. كما ويشيرالجدول أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة عن عدد أفراد أسرتهم البالغ (٧-١٠) ١,٨٥ بانحراف معياري (٠,٧٤)، بينما حصلت إستجابات الطلبة الذين يتراوح عدد أفراد اسرتهم (١-٣) على أقل متوسط حسابي (١,٧٨) بانحراف معياري (٠,٥٩)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٠٤ ومستوى دلالتها (٠,٩٦) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي تعود لمتغير عدد أفراد الأسرة.

إذًا يتضح من خلال الجدول رقم (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعوامل المسببة للعنف وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية تعزى لمتغير عدد أفراد الأسرة وقد يفسر ذلك بأن أعداد أفراد الأسرة للطلبة لم يكن من الأعداد الكبيرة التي يمكن اعتبارها ذات تأثير مباشرعلى ممارسة سلوك العنف بكافة أشكاله. وهذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة حمدان (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أنه كلما زاد عدد أفراد أسرة الطالب كلما زاد استخدامه للعنف بأشكاله المختلفة. وهذا يتفق مع ما تقوم عليه النظرية البيئية في أن الاضطرابات السلوكية لا تظهر بدون أساس بل هي نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، فالبيئة غير السوية تنتج سلوكاً غير سوي، والبيئة السليمة لا تؤدي لحدوث الاضطرابات.

جدول رقم (٢٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب العمر

المكون	العمر	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	٦- أقل من ٨	٢,٥٩	٠,٧٧	٤,٩٠	٠,٠٠	٢
	٨٠ أقل من ١٠	٢,٠٥	٠,٦٦			
	١٠ سنوات فأكثر	٢,١٤	٠,٧٦			
العوامل النفسية والاجتماعية	٦- أقل من ٨	٢,٥٩	٠,٦٧	٣,٦٢	٠,٠٣	٢
	٨٠ أقل من ١٠	٢,١٢	٠,٥٦			
	١٠ سنوات فأكثر	٢,٢٨	٠,٧٧			
العوامل الاقتصادية	٦- أقل من ٨	١,٧٦	٠,٩٢	٣,٦٩	٠,٠٢	٢
	٨٠ أقل من ١٠	١,٣٣	٠,٥٣			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٣٤	٠,٧٢			
العوامل المدرسية	٦- أقل من ٨	١,٦٢	٠,٦٥	٦,٢٠	٠,٠٠	٢
	٨٠ أقل من ١٠	١,١٨	٠,٢٩			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٣٤	٠,٤٧			
العنف الجسدي	٦- أقل من ٨	١,٣٩	٠,٣٧	٠,٨٧	٠,٤٢	٢
	٨ أقل من ١٠	١,٢٧	٠,٢٧			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٣١	٠,٤٢			
العنف اللفظي	٦- أقل من ٨	١,٥١	٠,٤٦	٠,٧٥	٠,٤٧	٢
	٨٠ أقل من ١٠	١,٤٢	٠,٣٧			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٣٩	٠,٤٧			
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	٦- أقل من ٨	١,٣٢	٠,٢٩	٠,١٤	٠,٨٦	٢
	٨٠ أقل من ١٠	١,٢٦	٠,٣٢			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٢٩	٠,٤٨			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي	٦- أقل من ٨	١,٨١	٠,٥٤	٠,٨١	٠,٤٤	٢
	٨٠ أقل من ١٠	١,٦٦	٠,٥٤			
	١٠ سنوات فأكثر	١,٨٤	٠,٧٢			

يشير الجدول رقم (٢٣) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغير العمر، أن أعلى متوسط حسابي كان للعمر (٦- أقل ٨) سنوات، وقد بلغ (٢,٥٩) بانحراف معياري (٠,٧٧)، في حين حصل العمر (٨- أقل ١٠) سنوات أدنى متوسط حسابي وبلغ (٢,٠٥) بانحراف معياري (٠,٦٦)، وقد بلغت قيمة (F) ٤,٩٠ ومستوى دلالتها (٠,٠٠) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل

من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية كمسببات للعنف تعزى لمتغير العمر لصالح الطلبة ضمن الفئة العمرية (٦-٨) سنوات وذلك بسبب أن دخولهم للمدرسة مرحلة انتقالية تتطلب من الوالدين زيادة الرقابة والحزم في التعامل مع الأبناء، والتعامل معهم بأسلوب لا يتناسب مع مرحلتهم العمرية. كما يلاحظ من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي حصل عليه العمر (٦-أقل من٨) سنوات ٢,٥٩ بانحراف معياري (٠,٦٧)، بينما وصل أدنى متوسط حسابي إلى (٢,١٢) بانحراف معياري (٠,٥٦) للعمر (٨- أقل ١٠) سنوات، وقد بلغت قيمة (F) ٣,٦٢ ومستوى دلالتها (٠,٠٣) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية كمسببات للعنف تعزى لمتغير العمر لصالح الطلبة ضمن الفئة العمرية (٦-٨) سنوات وذلك قد يعود لتوقعات الوالدين المرتفعة مما يولد ضغوط نفسية لدى الابناء. وهذا التفسير يتفق مع ما تنص عليه نظرية التعلم الاجتماعي حيث أن العلاقة المتبادلة بين الآباء والأبناء والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة تشكل شخصيته عند البلوغ لذلك فإن سلوك العنف ينتقل عبر الأجيال.

ويبين الجدول أن أعلى متوسط حسابي حصل عليه العمر (٦-أقل من٨) سنوات ١,٧٦ بانحراف معياري (٠,٩٢)، بينما وصل أدنى متوسط حسابي إلى (١,٣٣) بانحراف معياري (٠,٥٣) للعمر (٨- أقل ١٠) سنوات، وقد بلغت قيمة (F) ٣,٩٦ ومستوى دلالتها (٠,٠٢) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية كمسببات للعنف تعزى لمتغير العمر لصالح الطلبة ضمن الفئة (٦-٨) سنوات ويعود ذلك لتزايد احتياجاتهم اليومية في هذه المرحلة.

كما ويلاحظ من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي حصل عليه العمر (٦-أقل من ٨) سنوات ١,٦٢ بانحراف معياري (٠,٦٥)، بينما وصل أدنى متوسط حسابي إلى (١,١٨) بانحراف معياري (٠,٢٩) للعمر (٨- أقل ١٠) سنوات، وقد بلغت قيمة (F) ٦,٢٠ ومستوى دلالتها (٠,٠٠) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية كمسببات للعنف تعزى لمتغير العمرلصالح الفئة العمرية (٦-٨) سنوات نتيجة لدخول الطلبة لمرحلة انتقالية من البيت إلى المدرسة والتي هي أكثر اتساع و تنوع إضافة لتعدد النماذج التي يتعاملون معها والتي قد يكون من بينها نموذج يمارس العنف. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة

(Kagan and Moss, 1962) والتي أشارت إلى أن العدوان الجسدي تجاه الرفاق يتصف بالثبات خلال العشرة سنوات الأول من العمر، أما خلال الفترة من (١٠-١٤) سنة فلم يحسب هذا السلوك لقلة تكراره. وكما يلاحظ من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي حصل عليه العمر (٦-أقل من٨) سنوات ١,٣٩ بانحراف معياري ٠,٣٧، بينما وصل ادنى متوسط حسابي إلى (١,٢٧) بانحراف معياري (٠,٧٢) للعمر (٨- أقل ١٠) سنوات، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٨٧ ومستوى دلالتها (٠,٤٢) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير العمر. ويبين الجدول أن الفئة العمرية (٦-أقل ٨) سنوات حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٥١) بانحراف معياري (٠,٤٦)، بينما حصلت الفئة العمرية (١٠ فأكثر) على أدنى متوسط حسابي وقيمته ١,٣٩ بانحراف معياري ٠,٤٧، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٧٥ ومستوى دلالتها (٠,٤٧) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير العمر.

كما يشير الجدول إلى أن الفئة العمرية (٦- أقل ٨) سنوات حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٣٢) بانحراف معياري (٠,٢٩)، بينما حصلت الفئة العمرية (٨-أقل١٠) سنوات على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٢٦) بانحراف معياري (٠,٣٢)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,١٤ ومستوى دلالتها (٠,٨٦) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير العمر، ونلاحظ من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي حصلت عليه الفئة العمرية (١٠ فأكثر) وقيمته (١,٨٤) بانحراف معياري (٠,٧٢)، في حين حصلت الفئة العمرية (٨-أقل ١٠) سنوات على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٦٦) بانحراف معياري (٠,٥٤)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٨١ ومستوى دلالتها (٠,٤٤) وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير العمر.

جدول رقم (٢٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب دخل الأسرة الشهري

المكون	دخل الأسرة الشهري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
	أقل من ٣٠٠	٢,٣٣	٠,٧٨			
	٣٠٠- أقل ٦٠٠	٢,١٩	٠,٧٧	٠,٨٥	٠,٤٦	٣
العوامل الأسرية	٦٠٠-أقل ٩٠٠	٢,٠١	٠,٥٥			
	٩٠٠ دينار فأكثر	١,٤٤	-			
	أقل من ٣٠٠	٢,٤٣	٠,٧٢			
العوامل النفسية	٣٠٠- أقل ٦٠٠	٢,٢٣	٠,٧٤	٠,٦٩	٠,٥٥	٣
والاجتماعية	٦٠٠-أقل ٩٠٠	٢,٣٩	٠,٣٦			
	٩٠٠ دينار فأكثر	٢,٣٦	-			
	أقل من ٣٠٠	١,٦٥	٠,٧٧			
العوامل الاقتصادية	٣٠٠- أقل ٦٠٠	١,٣٢	٠,٧٥	٢,٢٣	٠,٠٨	٣
	٦٠٠-أقل ٩٠٠	١,١٦	٠,٢٧			
	٩٠٠ دينار فأكثر	١,٠٠	٠,٧٦			
	أقل من ٣٠٠	١,٤٦	٠,٥٤			
العوامل المدرسية	٣٠٠- أقل ٦٠٠	١,٣١	٠,٥١	٠,٩٤	٠,٤٢	٣
	٦٠٠-أقل ٩٠٠	١,٤٠	٠,٣١			
	٩٠٠ دينار فأكثر	١,٠٠	-			
	أقل من ٣٠٠	١,٤٠	٠,٤٢			
	٣٠٠- أقل ٦٠٠	١,٢٥	٠,٣١	١,٩٢	٠,١٣	٣
العنف الجسدي	٦٠٠-أقل ٩٠٠	١,٤٦	٠,٥٢			
	٩٠٠ دينار فأكثر	١,١٤	-			
	أقل من ٣٠٠	١,٤٥	٠,٠٦			
العنف اللفظي	٣٠٠- أقل ٦٠٠	١,٤١	٠,٠٥	٠,٤٩	٠,٦٨	٣
	٦٠٠-أقل ٩٠٠	١,٥٣	٠,٢٢			
	٩٠٠ دينار فأكثر	١,٠٠	-			
	أقل من ٣٠٠	١,٣٣	٠,٠٥			
العنف الموجه نحو	٣٠٠- أقل ٦٠٠	١,٢٦	٠,٠٥	٠,٣٦	٠,٧٧	٣
ممتلكات المدرسة	٦٠٠-أقل ٩٠٠	١,٢٩	٠,١٧			
	٩٠٠ دينار فأكثر	١,١١	-			
	أقل من ٣٠٠	١,٩٨	٠,٠٩			
الآثار النفسية	٣٠٠- أقل ٦٠٠	١,٦٧	٠,٠٧	٢,٩٩	٠,٠٣	٣
والاجتماعية للعنف	٦٠٠-أقل ٩٠٠	١,٦٠	٠,١٢			
الطلابي	٩٠٠ دينار فأكثر	١,٠٠	-			

يشير الجدول رقم (٢٤) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بأسباب العنف وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب متغير دخل الأسرة الشهري، أن المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل البالغة قيمته أقل من ٣٠٠ دينار (٢,٣٣) بانحراف معياري (٠,٧٨)، أما إستجابات أبناء الأسر ذوات الدخل الذي يتراوح بين ٣٠٠- ٦٠٠ دينار شهري فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,١٩) بانحراف معياري (٠,٧٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل الذي يتراوح بين ٦٠٠- أقل من٩٠٠ دينار (٢,٠١) بانحراف معياري (٠,٥٥)، فيما وصل المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الاسر الذين يبلغ دخلهم ٩٠٠ دينار فأكثر (١,٤٤) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٨٥ ومستوى دلالتها (٠,٤٦)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

كما يظهر الجدول أن المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل البالغة قيمته أقل من ٣٠٠ دينار (١,٤٦) بانحراف معياري (٠,٥٤)، أما استجابات أبناء الأسر ذوات الدخل الذي يتراوح بين ٣٠٠- ٦٠٠ دينار شهري فقد بلغ متوسطها الحسابي (١,٣١) بانحراف معياري (٠,٥١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل الذي يتراوح بين ٦٠٠- أقل من دينار٩٠٠ (١,٤٠) بانحراف معياري (٠,٣١) فيما وصل المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر الذين يبلغ دخلهم ٩٠٠ دينار فأكثر (١,٠٠) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٦٩ ومستوى دلالتها (٠,٥٥)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية للعنف كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

ويلاحظ أيضاً من خلال الجدول أن المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل البالغة قيمته أقل من ٣٠٠ دينار (١,٤٠) بانحراف معياري (٠,٤٢)، أما إستجابات ابناء الأسر ذوات الدخل الذي يتراوح بين ٣٠٠- ٦٠٠ دينار شهري فقد بلغ متوسطها الحسابي (١,٢٥) بانحراف معياري (٠,٣١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل الذي يتراوح بين ٦٠٠- أقل من دينار٩٠٠ (١,٤٦) بانحراف معياري (٠,٥٢) فيما وصل المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الاسر الذين يبلغ دخلهم ٩٠٠ دينار فأكثر (١,١٤) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٢,٢٣ ومستوى دلالتها (٠,٠٨)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر

من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

أما فيما يخص إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية كأحد مسببات العنف فقد حصل الطلبة الذين يتراوح دخل أسرتهم الشهري أقل من ٣٠٠ دينار على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٤٦) بانحراف معياري (٠,٥٤)، فيما حصل الطلبة الذين يبلغ دخل أسرتهم الشهري ٩٠٠ فأكثر على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٠٠) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٢,٢٣ ومستوى دلالتها (٠,٠٨)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية كأحد مسببات العنف تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

كما ويلاحظ من الجدول أن إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف، فقد حصل الطلبة الذين يتراوح دخل أسرتهم الشهري ٦٠٠- أقل ٩٠٠ دينار على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٤٦) بانحراف معياري (٠,٥٢)، فيما حصل الطلبة الذين يبلغ دخل اسرتهم الشهري ٩٠٠ فأكثر على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,١٤) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وقد بلغت قيمة (F) (١,٩٢) ومستوى دلالتها (٠,١٣)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

أما فيما يتعلق بإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي كأحد أنواع العنف، أن أعلى متوسط حسابي كان لإستجابات الطلبة أبناء الاسر ذوات الدخل البالغة قيمته ٦٠٠- أقل ٩٠٠ دينار (١,٥٣) بانحراف معياري (٠,٥٦)، أما أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٠٠) بانحراف معياري (٠,٠٠)، فقد حصل عليه أبناء الاسر التي يبلغ دخلها الشهري ٩٠٠ فأكثر، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٤٩ ومستوى دلالتها ٠,٦٨، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي كأحد أنواع العنف تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري.

وبالنظر للجدول يلاحظ أن إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة كأحد انواع العنف، أن أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٣٣) بانحراف معياري (٠,٤١) كان لإستجابات الطلبة أبناء الأسر ذوات الدخل البالغة قيمته أقل من ٣٠٠ دينار، أما أقل متوسط حسابي وقيمته (١,١١) بانحراف معياري (٠,٠٠)، فقد حصل عليه أبناء الاسر التي يبلغ دخلها الشهري ٩٠٠ فأكثر، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٣٦ ومستوى دلالتها (٠,٧٧)، وبما أن هذا

المستوى من الدلالة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة كأحد أنواع العنف. وقد نستطيع تفسير ذلك لعدم قدرة الطلبة على تحديد الدخل الشهري لأسرتهم وبالتالي عدم وضوح العلاقة.

كما يبين الجدول أعلاه إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف فقد حصل الطلبة الذين يتراوح دخل أسرتهم الشهري أقل من ٣٠٠ دينار على أعلى متوسط حسابي وقيمته (١,٩٨) بانحراف معياري (٠,٦٩)، فيما حصل الطلبة الذين يبلغ دخل أسرتهم الشهري ٩٠٠ فأكثر على أقل متوسط حسابي وقيمته (١,٠٠) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وقد بلغت قيمة (F) ٢,٩٩ ومستوى دلالتها (٠,٠٣)، وبما أن هذا المستوى من الدلالة أقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير دخل الاسرة الشهري لصالح الطلبة الذين يبلغ دخل أسرتهم الشهري أقل من٣٠٠ دينار، وقد يفسر ذلك بأن تدني الدخل مع عدم القدرة على تلبية كافة الاحتياجات يشعر الأسرة بالضغط المادي والنفسي أيضاً مما يزيد من تأثر الطالب بهذه الضغوط ولجوئه لممارسة سلوك العنف لتفريغ هذه الضغوط. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Madden and Madden, 2001) والتي أظهرت أن الطلبة الذين يعيشون في أسر فقيرة معرضين أكثر للوقوع في المشكلات السلوكية كما أشارت نتائج دراسة (Prophy, 1996) لنتائج مماثلة حيث بينت أن الطلاب المشاغبين هم في الغالب طلاب محبطون وغاضبون فينفسون عن إحباطهم وغضبهم في إثارة الشغب والاعتداء على من حولهم، وهذا الإحباط يتشكل لدى الطلبة في داخل أسرهم التي تعاني من التفكك والفقر مما يودي بالطالب لتحمل أعباء الكبار مما يوقعه في الإحباط والقلق ويعيقه عن عملية التعلم ويوجه باتجاه الإنغماس في مشكلات العنف. وهذا التفسير يتماشى مع ما تفترضه النظرية البيئية حيث أن الإضطرابات السلوكية والإنفعالية لا تظهر دون أساس بل هي نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها.

جدول رقم (٢٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب المستوى التعليمي للأم

المكون	المستوى التعليمي للأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	أمي	٢,٨٨	٠,٩٤	٠,٦٨	٠,٦٠	٤
	أساسي	٢,٣٠	٠,٨١			
	ثانوي	٢,٢٠	٠,٧٦			
	دبلوم أو كلية مجتمع	٢,١٨	٠,٧٤			
	بكالوريوس فما فوق	٢,١٧	٠,٧٣			
العوامل النفسية والاجتماعية	أمي	٣,٣٠	١,١١	٢,١٣	٠,٠٨	٤
	أساسي	٢,٣٩	٠,٧٦			
	ثانوي	٢,٢٠	٠,٦٧			
	دبلوم أو كلية مجتمع	٢,٢٦	٠,٦٧			
	بكالوريوس فما فوق	٢,٤	٠,٦٦			
العوامل الاقتصادية	أمي	٢,٧٧	١,٢٧	٤,٠٥	٠,٠٠	٤
	أساسي	١,٦٤	٠,٨٩			
	ثانوي	١,٣٨	٠,٦٧			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,١٦	٠,٢٥			
	بكالوريوس فما فوق	١,٣٥	٠,٨٠			
العوامل المدرسية	أمي	٢,١٤	٠,٥١	١,٨٨	٠,١١	٤
	أساسي	١,٤١	٠,٥٥			
	ثانوي	١,٣٢	٠,٤٥			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٣٩	٠,٦٢			
	بكالوريوس فما فوق	١,٣٣	٠,٤٢			

المكون	المستوى التعليمي للأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العنف الجسدي	أمي	١,٤٥	٠,٣٢	١,٩٢	٠,١١	٤
	أساسي	١,٤٢	٠,٤٧			
	ثانوي	١,٢١	٠,٢٣			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٣٧	٠,٣٥			
	بكالوريوس فما فوق	١,٣٩	٠,٥١			
العنف اللفظي	أمي	١,٦٠	٠,٥٠	١,٠٩	٠,٣٦	٤
	أساسي	١,٤٦	٠,٤٣			
	ثانوي	١,٣٣	٠,٣٥			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٥١	٠,٥٢			
	بكالوريوس فما فوق	١,٥٤	٠,٦٣			
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	أمي	١,٣٧	٠,٢٣	٠,٢١	٠,٩٣	٤
	أساسي	١,٣٣	٠,٤٣			
	ثانوي	١,٢٧	٠,٤٠			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٢٥	٠,٢٩			
	بكالوريوس فما فوق	١,٣٢	٠,٥٢			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف	أمي	٢,٠٠	٠,٦٥	٠,٣٤	٠,٨٤	٤
	أساسي	١,٨٢	٠,٥٧			
	ثانوي	١,٨٢	٠,٦٩			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٧٥	٠,٧٤			
	بكالوريوس فما فوق	١,٦٥	٠,٥٣			

يبين جدول رقم (٢٥) نتائج تحليل التباين الأحادي لإستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية كمسببات للعنف الطلابي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم، أن المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي أمي بلغ (٢,٨٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٩٤) وهو أعلى المتوسطات الحسابية، في حين أن أبناء الأمهات الحاصلات على شهادة البكالوريوس فما فوق كان أقل من تلك المتوسطات والذي بلغ (٢,١٧) بإنحراف معياري (٠,٧٣)، كما ويشير الجدول إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية تعود لمتغير المستوى التعليمي لأمهاتهم، حيث بلغت قيمة (F) ٠,٦٨ ومستوى دلالتها (٠,٦٠) وهي أكبر من (٠,٠٥).

بينما كان أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية كمسببات للعنف الطلابي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم، للطلبة من أبناء الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي أساسي والذي بلغ (٢,٣٩) بإنحراف معياري (٠,٧٦)، في حين أن أقل المتوسطات الحسابية كانت للطلبة من أبناء الأمهات الحاصلات على شهادة البكالوريوس فما فوق وقد بلغ (٢,٤) بإنحراف معياري (٠,٦٦). وقد بلغت قيمة (F) للعوامل النفسية والاجتماعية هنا (٢,١٣) ومستوى دلالتها (٠,٠٨)، وهذا يؤكد على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم. ويوضح الجدول كذلك أن أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات المبحوثين على الفقرات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية كمسببات للعنف الطلابي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأم، كان للطلبة من أبناء الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي أمي حيث بلغ (٢,٧٧) بإنحراف معياري (١,٢٧)، بينما كان أقل متوسط حسابي للطلبة من أبناء الأمهات الحاصلات على شهادة البكالوريوس فما فوق والذي بلغ (١,٣٥) بإنحراف معياري (٠,٨٠)، ونلاحظ من خلال الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الاقتصادية تعزى إلى متغير مهنة الأم لصالح أبناء الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي أمي، فقد بلغت قيمة (F) ٤,٠٥ بمستوى دلالة (٠,٠٠). وقد يفسر ذلك بأن الأم غير المتعلمة غير قادرة على العمل والحصول على دخل مُجدي يعين الأسرة على الوفاء باحتياجاتها خاصة في حالات عدم عمل الأب أو عدم قدرته على العمل، إضافة لذلك قد يكون ذلك سبباً لعدم قدرتها على إدارة الدخل المتوفر للأسرة وإهداره في الأوجه غير المناسبة.

في حين لم يكن هناك أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل المدرسية؛ حيث بلغت قيمة (F) ١,٨٨ ومستوى دلالتها (٠,١١). فقد كان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية وعلاقته بالمستوى التعليمي للأم، للطلبة من أبناء الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي أمي والذي بلغ (٢,١٤) بانحراف معياري (٠,٥١)، في حين أن المتوسط الحسابي للطلبة من أبناء الأمهات اللواتي كان مستواهن التعليمي ثانوي كان أقل تلك المتوسطات والذي بلغ (١,٣٢) بانحراف معياري (٠,٤٥). كما ويشير الجدول رقم (٢٥) إلى أن أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي وعلاقته بالمستوى التعليمي للأم، كان للطلبة من أبناء الأمهات الأميات والذي بلغ (١,٤٥)

بانحراف معياري (٠,٣٢)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة من أبناء الأمهات اللواتي كان مستواهن التعليمي ثانوي وقد بلغ (١,٢١) بانحراف معياري (٠,٢٣).

كما وكان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي وعلاقته بالمستوى التعليمي للأم، للطلبة من أبناء الأمهات الأميات والذي بلغ (١,٦٠) بانحراف معياري (٠,٥٠)، أما أقل متوسط حسابي كان للطلبة من أبناء الأمهات اللواتي مستواهن التعليمي ثانوي حيث بلغ (١,٣٣) بانحراف معياري (٠,٣٥).

بالإضافة إلى ذلك فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة المتعلقة بفقرات العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة، كان للطلبة من أبناء الأمهات الأميات والذي بلغ (١,٣٧) بانحراف معياري (٠,٢٣)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة من أبناء الأمهات الحاصلات على شهاد دبلوم أو كلية مجتمع حيث بلغ (١,٢٥) بانحراف معياري (٠,٤٠). كما ويبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بأنواع العنف، حيث بلغت قيمة (F) لكل من العنف الجسدي والعنف اللفظي والعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة (١,٩٢، ١,٠٩، ٠,٢١) على التوالي وبمستوى دلالة (٠,١١، ٠,٣٦، ٠,٩٣) على التوالي.

وفيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي كان للطلبة من أبناء الأمهات الأميات (٢) بانحراف معياري (٠,٦٥)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة من أبناء الأمهات الحاصلات على شهادة بكالوريوس فما فوق والذي بلغ (١,٦٥) بانحراف معياري (٠,٣٥)، وقد بلغت قيمة (F) ٠,٣٤ ومستوى دلالتها (٠,٨٤) وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالآثار النفسية والإجتماعية تعزى إلى متغيرالمستوى التعليمي للأم.

جدول رقم (٢٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب المستوى التعليمي للأب

المكون	المستوى التعليمي للأب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	أمي	٣,٧٧	٠			
	أساسي	٢,٦٤	٠,٨٢			
	ثانوي	٢,٣٠	٠,٧٣	٤,٨٨	٠,٠٠	٤
	دبلوم أو كلية مجتمع	٢,٠٦	٠,٦٥			
	بكالوريوس فما فوق	١,٩٧	٠,٦٧			
العوامل النفسية والاجتماعية	أمي	٣,٣٦	٠			
	أساسي	٢,٨٣	٠,٨٠			
	ثانوي	٢,١٦	٠,٦٠	٥,٤٤	٠,٠٠	٤
	دبلوم أو كلية مجتمع	٢,١٠	٠,٥٧			
	بكالوريوس فما فوق	٢,٢٣	٠,٦٨			
العوامل الاقتصادية	أمي	٤,٨٣	-			
	أساسي	١,٩٨	٠,٩٩			
	ثانوي	١,٤٠	٠,٥٥	١٤,٢٤	٠,٠٠	٤
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٢٣	٠,٣١			
	بكالوريوس فما فوق	١,١٦	٠,٥٢			
العوامل المدرسية	أمي	٢,٠٠	-			
	أساسي	١,٥٨	٠,٦٥			
	ثانوي	١,٣٢	٠,٤٤	١,٨٥	٠,١٢	٤
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٢٦	٠,٣٦			
	بكالوريوس فما فوق	١,٣٣	٠,٥٢			
العنف الجسدي	أمي	١,١٤	-			
	أساسي	١,٦٢	٠,٤٧			
	ثانوي	١,٢٤	٠,١٩	٦,٥٦	٠,٠٠	٤
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,١٤	٠,١٦			
	بكالوريوس فما فوق	١,٣١	٠,٤٢			
العنف اللفظي	أمي	١,١٠	-			
	أساسي	١,٦١	٠,٤٣			
	ثانوي	١,٤٢	٠,٣٦	٢,٢٨	٠,٠٦	٤
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٢٣	٠,٢٧			
	بكالوريوس فما فوق	١,٤٢	٠,٥٦			

المكون	المستوى التعليمي للأب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	أمي	١,١١	-	١,٥٨	٠,١٨	٤
	أساسي	١,٤٤	٠,٤١			
	ثانوي	١,٣١	٠,٣٨			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,١٧	٠,٣٧			
	بكالوريوس فما فوق	١,٢٤	٠,٤٢			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف	أمي	٢,٩٠	-	٧,٣٩	٠,٠٠	٤
	أساسي	٢,٢٤	٠,٦٨			
	ثانوي	١,٨٤	٠,٥٨			
	دبلوم أو كلية مجتمع	١,٦٣	٠,٦٠			
	بكالوريوس فما فوق	١,٥١	٠,٥٠			

يوضح الجدول رقم (٢٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه واثاره النفسية والاجتماعية حسب المستوى التعليمي للأب، فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب، كانت للطلبة أبناء الآباء الأمين والذي بلغ (٣,٧٧) وبانحراف معياري مقداره (٠,٠٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الآباء الحاصلين على شهادة بكالوريوس فما فوق والذي بلغ (١,٩٧) بانحراف معياري (٠,٦٧).

كما ويظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الأسرية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأب، حيث بلغت قيمة (F) ٤,٨٨ ومستوى دلالتها (٠,٠٠). بينما كان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية وعلاقته بمتغيرالمستوى التعليمي للأب، كانت للطلبة أبناء الآباء الأمين والذي بلغ (٣,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٠٠)، أما أقل متوسط حسابي فقد كان للطلبة أبناء الآباء الحاصلين على شهادة دبلوم أو كلية مجتمع والذي بلغ (٢,١٠) بانحراف معياري (٠,٥٧)، وقد بلغت قيمة (F) للعوامل النفسية والاجتماعية (٥,٤٤) ومستوى دلالة (٠,٠٠) وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية تعزى إلى متغيرالمستوى التعليمي للأب لصالح الطلبة من أبناء الآباء الأميين كما وكان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الاقتصادية وعلاقته بمتغير مهنة الأب، للطلبة أبناء الآباء الأميين بحيث بلغ (٤,٨٣) بانحراف معياري (٠,٠٠)، وكان أقل متوسط

حسابي للطلبة أبناء الآباء الحاصلين على شهادة بكالوريوس فما فوق والذي بلغ (١,١٦) بانحراف معياري (٠,٥٢). وقد بلغت قيمة (F) ١٤,٢٤ ومستوى دلالتها (٠,٠٠)، أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تتعلق بالعوامل الاقتصادية تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب لصالح الطلبة من أبناء الآباء الأميين.

بالإضافة إلى أن أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالأسباب المدرسية كانت للطلبة أبناء الآباء الآمين والذي بلغ (٢) بانحراف معياري (٠,٠٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الآباء الحاصلين على شهادة بلوم أو كلية مجتمع والذي بلغ (١,٢٦) بانحراف معياري (٠,٣٦)، وقد بلغت قمية (F) ١,٨٥ بانحراف معياري (٠,١٢) وهذا يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل المدرسية تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأب.

كما ويشير الجدول رقم (٢٦) إلى أن أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي وعلاقته بالمستوى التعليمي للأب، كانت للطلبة أبناء الآباء الذين مستواهم التعليمي أساسي والبالغه (١,٦٢) بانحراف معياري (٠,٤٧)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الآباء الأميين وأبناء الآباء الحاصلين على شهادة دبلوم أو كلية مجتمع والذي بلغ (١,١٤) بانحراف معياري (٠,١٦)، وقد بلغت قيمة (F) ٦,٥٦ ومستوى دلالتها (٠,٠٠) وهذا ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الجسدي تعزى إلى متغير المستوى التعليمي للأب لصالح الطلبة أبناء الآباء الذين مستواهم التعليمي أساسي. إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف اللفظي تعزى إلى متغير مهنة الأب، فقد بلغت قيمة (F) ٢٠٢٨ ومستوى دلالتها (٠,٠٦)، بحيث احتل المتوسط الحسابي لإستجابات الطلبة أبناء الآباء الذين مستواهم التعليمي أساسي فيما يتعلق بالفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي وعلاقتها بالمستوى التعليمي للأب أعلى المتوسطات الحسابية والذي بلغ (١,١٦) بانحراف معياري (٠,٤٣)، في حين أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الآباء الأميين والذي بلغ (١,١٠) بانحراف معياري (٠,٠٠).

أما بالنسبة للعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة فقد تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تعزى إلى متغيرالمستوى التعليمي للأب، بحيث بلغت قيمة (F) ١,٥٨ ومستوى دلالتها (٠,١٨)، فقد كان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة أبناء الآباء مستواهم التعليمي أساسي والذي بلغ (١,٤٤) بانحراف معياري (٠,٤١)، في حين أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الآباء الأميين والذي بلغ (١,١١) بانحراف معياري (٠,٠٠).

ويلاحظ من الجدول كذلك أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) تتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية تعزى إلى متغيرالمستوى التعليمي للأب لصالح الطلبة أبناء الآباء الأميين؛ حيث بلغت قيمة (F) ٧,٣٩ ومستوى دلالتها (٠,٠٠)، فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة أبناء الآباء الأميين قد بلغ (٢,٩٠) بانحراف (٠,٠٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الآباء الحاصلين شهادة بكالوريوس فما فوق حيث بلغ (١,٥١) بانحراف معياري (٠,٥٠).

ومن السابق نلاحظ أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعوامل الأسرية والنفسية والإقتصادية والعنف الجسدي والموجه نحو ممتلكات المدرسة تعزى لمتغير المستوى التعليمي للأب وهنا قد نستطيع تفسير ذلك بأن جهل الأب وعدم حصوله على التعليم قد يجعله أيضاً لا يمتلك دراية كافية بأساليب التربية السليمة وقد يعامل أبنائه بقسوة ويعمل على إهانتهم مما يؤثر على سلوكهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة داوود (١٩٩٩) فقد بينت الدراسة أن الطلبة الذين يتلقون أسلوب تنشئة ديمقراطي يظهرون كفاءة اجتماعية أعلى مقارنة بأولئك الذين يتلقون أسلوب تنشئة متسلط والذين ظهر لديهم سلوكات لاإجتماعية ودرجة أعلى من سرعة الغضب والعدوانية، كما أن عدم حصول الأب على التعليم قد لايمكنه من الحصول على فرصة عمل مناسبة بالإضافة لعدم توفر دخل يعيل الأسرة لمواجهة متطلبات الحياة سيشكل ضغط مادي ونفسي بالنسبة للأسرة وسيظهر الضغط في صورة خلافات متكررة وإهمال الابناء والإنشغال عنهم وعدم توجيههم وإرشادهم وبالتالي إحساسهم بالإحباط والكبت والحاجة لتفريغه على شكل سلوكات عنيفة بشكل متبادل بين أفراد الأسرة ومن يتعاملون معه. وهذا ما أشارت إليه دراسة كل من (Prophy, 1996) و(Madden and Madden, 2001) حيث أن الطلبة الذين يعيشون في بيئة أسرية سليمة ويتلقون رعاية جيدة يقل لديهم ظهور مشكلات العنف، بينما الذين يعيشون في أسر مفككة وجاهلة فإنهم يكونون معرضين أكثر للوقوع في المشكلات السلوكية. وهذا تماماً ماتقوم عليه النظرية البيئية في أن الاضطرابات السلوكية لا تظهر بدون أساس بل هي نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها، فالبيئة غير السوية تنتج سلوكاً غير سوي، والبيئة السليمة لا تؤدي لحدوث الاضطرابات

جدول رقم (٢٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب مهنة الأب

المكون	مهنة الأب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	يعمل في القطاع العام	٢,١٩	٠,٧٥	٢,٥٥	٠,٠٤	٤
	يعمل في القطاع الخاص	٢,١٠	٠,٧٢			
	أعمال حرة	٢,٤٩	٠,٧٧			
	متقاعد	٢,٠٣	٠,٨١			
	بلا عمل	٣,٢٢	٠,٦٩			
العوامل النفسية والاجتماعية	يعمل في القطاع العام	٢,٣٦	٠,٧٣	٠,٨٢	٠,٥١	٤
	يعمل في القطاع الخاص	٢,٣٣	٠,٦٦			
	أعمال حرة	٢,٢٨	٠,٨٥			
	متقاعد	٢,٢٨	٠,٥٣			
	بلا عمل	٢,٩٣	٠,٣٦			
العوامل الاقتصادية	يعمل في القطاع العام	١,٤٩	٠,٧٠	٢,٩٠	٠,٠٢	٤
	يعمل في القطاع الخاص	١,٣٢	٠,٦٠			
	أعمال حرة	١,٣٩	٠,٧٣			
	متقاعد	١,٦١	١,٤٢			
	بلا عمل	٢,٧٧	١,٠١			
العوامل المدرسية	يعمل في القطاع العام	١,٣٨	٠,٥٠	٠,٦٦	٠,٦٢	٤
	يعمل في القطاع الخاص	١,٣٦	٠,٥٠			
	أعمال حرة	١,٣٤	٠,٥٧			
	متقاعد	١,٣٦	٠,٣٢			
	بلا عمل	١,٨٥	٠,٩٣			
العنف الجسدي	يعمل في القطاع العام	١,٣١	٠,٣٨	٢,٩٩	٠,٠٢	٤
	يعمل في القطاع الخاص	١,٢٦	٠,٣٠			
	أعمال حرة	١,٣٨	٠,٣٩			
	متقاعد	١,٣٣	٠,٤٩			
	بلا عمل	٢,٠٠	٠,٣١			
العنف اللفظي	يعمل في القطاع العام	١,٤١	٠,٥١	١,٤٨	٠,٢١	٤
	يعمل في القطاع الخاص	١,٣٥	٠,٣٤			
	أعمال حرة	١,٥٣	٠,٤٦			
	متقاعد	١,٤٢	٠,٥٣			

المكون	مهنة الأب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	يعمل في القطاع العام	١,٣٥	٠,٥٠	١,٩٠	٠,١١	٤
	يعمل في القطاع الخاص	١,١٨	٠,٢٤			
	أعمال حرة	١,٣٤	٠,٤٣			
	متقاعد	١,٢٥	٠,٣١			
	بلا عمل	١,٦٦	٠,٢٢			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف	يعمل في القطاع العام	١,٩٠	٠,٧١	١,٣٩	٠,٢٤	٤
	يعمل في القطاع الخاص	١,٦٤	٠,٥٩			
	أعمال حرة	١,٧٦	٠,٥١			
	متقاعد	١,٩٥	٠,٧٤			
	بلا عمل	٢,٢٠	٠,٩٠			

يظهر الجدول رقم (٢٧) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب مهنة الأب، فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات التي تتعلق بالعوامل الأسرية وعلاقتها بمتغير مهنة الأب، كان للطلبة الذين لا يعمل آبائهم والبالغه (٣,٢٢) بانحراف معياري (٠,٦٩)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في القطاع الخاص حيث بلغ (٢,١) بانحراف معياري ٠,٧٢. كما وتبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تتعلق بالعوامل الأسرية لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب لصالح الطلبة الذين لايعمل آبائهم، حيث بلغت قيمة (F) ٢,٥٥ ومستوى دلالتها (٠,٠٤)، ونستطيع تفسيرذلك بأن عدم عمل الأب وعدم وجود دخل للأسرة والفراغ الذي يعيش فيه وفقدانه لدوره، يولد ضغوط نفسية ومادية واجتماعية، بالإضافة للقلق والتوتر والإحباط وزيادة الخلافات الأسرية وهنا قد يلجأ الأب لتفريغ هذه الضغوط في أفراد الأسرة خاصة الابناء، وهذا ما يتطابق مع نظرية دولارد وزملائه (١٩٣٩) والتي تشير إلى أن الإحباط يقود إلى العنف والعدوان بعدة صور، كما ويمكن أن يشكل الأب نموذج سلبي للأبناء لاستخدامه العنف في حل الخلافات وبالتالي تقليدهم للأب وهذا يتماشى مع نظرية التعلم الاجتماعي التي تشير إلى أن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريق التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى.

أما بالنسبة للعوامل النفسية والاجتماعية فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي كان للطلبة الذين لا يعمل آبائهم والبالغه (٢,٩٣) بانحراف معياري (٠,٣٦)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في أعمال حرة والطلبة من أبناء المتقاعدين حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهم

(٢,٢٨). ويظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب، حيث بلغت قيمة (F) ٠,٨٢ ومستوى دلالتها (٠,٥١). إلا أنه تبين من خلال الجدول أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالأسباب الاقتصادية لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب لصالح الطلبة الذين لا يعمل آبائهم، حيث بلغت قيمة (F) ٢,٩٠ ومستوى دلالتها (٠,٠٢)، فقد كان أعلى متوسط حسابي للطلبة الذين لا يعمل آبائهم والبالغ (٢,٧٧) بانحراف معياري (١,٠١)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في القطاع الخاص، وهذا أمر متوقع لأن مهنة الأب لها تأثيرها الكبير على دخل الأسر والذي يؤثر بدوره على تلبية الحاجات الأساسية للطلبة.

كما وكان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالأسباب المدرسية وعلاقتها بمتغير مهنة الأب للطلبة أبناء العاطلين عن العمل والذي بلغ (١,٨٥) بانحراف معياري (٠,٣٨) في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في القطاع العام والبالغ (١,٣٨) بانحراف معياري مقداره (٠,٥٠). كما ويظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) تتعلق بالعوامل المدرسية لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب.

أما بالنسبة لأنواع العنف يشير الجدول إلى أن أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الجسدي كان للطلبة أبناء العاطلين عن العمل، في حين أن أقل تلك المتوسطات كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في القطاع الخاص، كما ويشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف الجسدي لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب لصالح الطلبة أبناء العاطلين عن العمل؛ حيث بلغت قيمة (F) (٢,٩٩) ومستوى دلالتها (٠,٠٢). عدم عمل الأب وعدم وجود دخل للأسرة والفراغ الذي يعيش فيه وفقدانه لدوره، يولد ضغوط نفسية ومادية واجتماعية، بالإضافة للقلق والتوتر والاحباط وزيادة الخلافات الأسرية وهنا قد يلجأ الأب لتفريغ هذه الضغوط في أفراد الاسرة خاصة الأبناء، كما ويمكن أن يشكل الأب نموذج سلبي للأبناء لاستخدامه العنف الجسدي كالضرب في حل الخلافات وبالتالي تقليدهم للأب. وهذا ما تفترضه نظرية التعلم الاجتماعي في أن الأشخاص يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى.

في حين يظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعنف اللفظي لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب؛ حيث بلغت قيمة (F) ١,٤٨ ومستوى

دلالتها (٠,٢١)، على الرغم من المتوسط الحسابي للطلبة أبناء العاطلين عن العمل قد احتل أعلى المتوسطات الحسابية لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف اللفظي وعلاقتها بمهنة الأب والذي بلغ (١,٩٠) بانحراف معياري (٠,٣٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في القطاع الخاص والذي بلغ (١,٣٥) بانحراف معياري (٠,٣٤). كما ويظهر الجدول أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة كان أيضاً للطلبة أبناء العاطلين عن العمل وقد بلغ (١,٦٦) بانحراف معياري (٠,٢٢)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين يعمل آبائهم في القطاع الخاص والبالغ (١,١٨) بانحراف معياري (٠,٢٤)، وقد بلغت قيمة (F) للعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة وعلاقته بمتغير مهنة الأب (١,٩٠) ومستوى دلالة (٠,١١)، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

أما بالنسبة للآثار النفسية والاجتماعية فقد تبين من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأب؛ حيث بلغت قيمة (F) ١,٣٩ ومستوى دلالتها (٠,٢٤)، فقد كان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية وعلاقتها بمتغير مهنة الأب للطلبة أبناء العاطلين عن العمل والذي بلغ (٢,٢٠) بانحراف معياري (٠,٩٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة أبناء المتقاعدين والبالغ (١,٩٥) بانحراف معياري (٠,٧٤).

جدول رقم (٢٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب مهنة الأم

المكون	مهنة الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العوامل الأسرية	تعمل في القطاع العام	٢,٠٩	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٨١	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٨٦	٠,٣٣			
	ربة منزل	٢,٢٧	٠,٨٠			
	أعمال حرة	٢,١٤	٠,٧٤			
	بلا عمل	٢,٣٣	٠,٤٧			
العوامل النفسية والاجتماعية	تعمل في القطاع العام	٢,٦٨	٠,٧٠	١,١٤	٠,٣٣	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٨٤	٠,٤٣			
	ربة منزل	٢,٣١	٠,٧٣			
	أعمال حرة	٢,٣٢	٠,٦٥			
	بلا عمل	٢,٩٠	٠,٥١			
العوامل الاقتصادية	تعمل في القطاع العام	١,٣٦	٠,٥٧	١,١٠	٠,٣٥	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٢٩	٠,٤٧			
	ربة منزل	١,٤٧	٠,٧٩			
	أعمال حرة	١,١٩	٠,٣٠			
	بلا عمل	٢,٣٣	١,٨٨			
العوامل المدرسية	تعمل في القطاع العام	١,٥٢	٠,٤٦	٠,٦٩	٠,٥٩	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٠٣	٠,٠٧			
	ربة منزل	١,٣٨	٠,٥٤			
	أعمال حرة	١,٣٤	٠,٣٧			
	بلا عمل	١,٦٤	٠,١٠			
العنف الجسدي	تعمل في القطاع العام	١,٣٩	٠,٦٢	١,٨١	٠,١٣	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٥٥	٠,٥٩			
	ربة منزل	١,٣١	٠,٣٦			
	أعمال حرة	١,٢٢	٠,٢٣			
	بلا عمل	١,٨٩	٠,٥٣			
العنف اللفظي	تعمل في القطاع العام	١,٦٨	٠,٨٧	٠,٩٦	٠,٤٢	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٥٥	٠,٧٣			
	ربة منزل	١,٤٢	٠,٤٢			
	أعمال حرة	١,٣٠	٠,٢٨			
	بلا عمل	١,٧٠	٠,٧٠			

المكون	مهنة الأم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(F)	مستوى الدلالة	درجة الحرية
العنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة	تعمل في القطاع العام	١,٦٤	٠,٧٩	١,٦٤	١,٦٧	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٣٦	٠,٥٠			
	ربة منزل	١,٢٨	٠,٣٨			
	أعمال حرة	١,١٤	٠,٢١			
	بلا عمل	١,٤٤	٠,٦٢			
الآثار النفسية والاجتماعية للعنف	تعمل في القطاع العام	١,٩٠	٠,٦٤	١,٢٤	٠,٢٩	٤
	تعمل في القطاع الخاص	١,٥٢	٠,٥٥			
	ربة منزل	١,٨١	٠,٦٦			
	أعمال حرة	١,٥٨	٠,٤٣			
	بلا عمل	١,٥٥	٠,٤٩			

يلاحظ من الجدول رقم (٢٨) نتائج تحليل التباين الأحادي لمتوسطات إستجابات المبحوثين حول الفقرات المتعلقة بأسباب العنف الطلابي وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية حسب مهنة الأم، فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل الأسرية وعلاقته بمهنة الأم كان للطلبة أبناء الأمهات العاطلات عن العمل والبالغ (٢,٣٣) بانحراف معياري (٠,٤٧)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم في القطاع الخاص حيث بلغ (١,٨٦) بانحراف معياري (٠,٣٣). كما وتبين أن متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل النفسية والاجتماعية وعلاقته بمهنة الأم كان للطلبة أبناء الأمهات العاطلات عن العمل فقد بلغ (٢,٩٠) بانحراف معياري (٠,٥١)، أما أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم في القطاع الخاص والبالغ (١,٨٤) بانحراف معياري (٠,٤٣).

أما بالنسبة للعوامل الاقتصادية وعلاقته بمتغير مهنة الأم فقد تبين أن أعلى متوسط حسابي كان للطلبة أبناء الأمهات العاطلات عن العمل والبالغ (٢,٣٣) بانحراف معياري (١,٨٨)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم أعمال حرة فقد بلغ (١,١٩) بانحراف معياري (٠,٣٠). كما أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية وعلاقته بمهنة الأم، فقد كان للطلبة أبناء العاطلات عن العمل والبالغ (١,٦٤) بانحراف معياري مقداره (٠,١٠)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم في القطاع الخاص والذي بلغ (١,٠٣) بانحراف معياري مقداره (٠,٠٧). كما ويظهر الجدول رقم (٢٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالعوامل الأسرية والاقتصادية والنفسية والاجتماعية والعوامل المدرسية لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأم؛ حيث بلغت

قيمـــة (F) لكــل منهـــا (٠,٣٨، ١,١٤، ١,١٠، ٠,٦٩) علـــى التـــوالي ومـــستوى دلالتهـــا (٠,٨١، ٠,٣٣، ٠,٣٥، ٠,٥٩) على التوالي. ويشير الجدول كذلك إلى عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بأنواع العنف المتمثلـة (بـالعنف الجـسدي، والعنف اللفظي، والعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة) وعلاقتها بمتغير مهنة الأم، فقد بلغت قيمـة (F) لكل منهم (١,٨١، ٠,٩٦، ١,٦٤) على التوالي وبمستوى دلالـة (٠,١٣، ٠,٤٢، ١,٦٧) علـى التوالي. إلا أنه قد تبين من خلال الجدول أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقـرات المتعلقة بالعنف الجسدي كانت للطلبة أبناء العاطلات عن العمل والبالغ (١,٨٩) بـانحراف معيـاري (٠,٥٣)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم أعمال حرة والبالغ (١,٢٢) بانحراف معياري (٠,٢٣).

أما بالنسبة للعنف اللفظي فقد كان أعلى متوسط حسابي للطلبة أبناء الأمهات العاطلات عن العمل والبالغ (١,٧٠) بانحراف معياري (٠,٧٠)، أما أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم أعمال حرة حيث بلغ (١,٣٠) بانحراف معياري (٠,٢٨). في حين كان أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعنف الموجه نحو ممتلكات المدرسة للطلبة الذين تعمل أمهاتهم في القطاع العام والبالغ (١,٦٤) بانحراف معياري (٠,٧٩)، أما أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم أعمال حرة والذي بلغ (١,١٤) بانحراف معياري (٠,٢١). ويظهر الجدول أن أعلى متوسط حسابي لإستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالآثار النفسية والاجتماعية وعلاقته بمتغير منهة الأم كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم في القطاع العام والبالغ (١,٩٠) بانحراف معياري (٠,٦٤)، في حين أن أقل متوسط حسابي كان للطلبة الذين تعمل أمهاتهم في القطاع الخاص والبالغ (١,٥٢) بانحراف معياري (٠,٥٥)، كما وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) فيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية لدى الطلبة تعزى إلى متغير مهنة الأم، حيث بلغت قيمة (F) ١,٢٤ ومستوى دلالتها (٠,٢٩). وقد يفسر ذلك بأن الأم لا تمثل المصدر الأساسي للدخل الشهري للأسرة، وأن طبيعة المرأة تمكنها من القيام بعدة أدوار بكفاءة دون تقصير في أحدها.

الفصل الخامس

الخاتمة والتوصيات

الفصل الخامس

الخاتمة والتوصيات

٥-١ الخاتمة:

العنف ظاهرة كانت وما زالت من أبرز الظواهر السلبية التي عانت منها المجتمعات البشرية كافة، متحضرة كانت أم متخلفة، وتختلف شدة العنف ووطأته باختلاف المجتمعات ودرجة تحضرها، والوعي والثقافة السائدين فيها، وكذلك باختلاف الطبقات الاجتماعية وأنماط الحياة فيها، بيد أن العنف في بعض المجتمعات يظل أكثر ترسخاً بسبب ما تعانيه هذه المجتمعات من منظومة قهر تبدأ من القمة إلى القاعدة، ويأتي الطفل الذي يقع في أسفل السلم الاجتماعي في منظومة القهر تلك لأنه الحلقة الضعف والأشد تهميشاً في مجتمع تحكمه قيم تربوية تقليدية فالطفل مثلا يتعرض إلى أنماط من السلوك العنيف الذي يبدأ بالعنف الأسري ثم تتسع دائرته لتشمل العنف الطلابي.

و تعد ظاهرة العنف الطلابي من أهم المشكلات في مدارسنا اليوم، لأنها تهدد صحة الأطفال والشباب، وتؤثر على مؤسسات التعليم التي تقوم بعبء النهوض بالمجتمع. ويظهر العنف الطلابي من خلال بعض الأنماط السلوكية المختلفة سواء مع الأقران أو مع المدرسين أو التعدي على ممتلكات المدرسة. ويترتب على العنف الكثير من الأضرار والآثار السيئة في المدارس، ولا تقتصر هذه الآثار على الضرر الجسمي والنفسي للطلاب فقط، بل تقف عثرة أمام جهود المعلمين في تحقيق أهداف المؤسسة. وتعد مناقشة العنف في النظام المدرسي من الأهمية لارتباطه بأنماط العنف الأخرى مثل القتل أو الاغتصاب أو السرقة ... الخ خارج نطاق المدرسة، والتساهل في مواجهة العنف الطلابي يترتب عليه زيادة العنف المجتمعي. وعند مناقشة وتناول هذا الموضوع لابد أن نضع في أذهاننا أن مشكلة العنف الطلابي مشكلة معقدة لا نستطيع إرجاعها إلي عامل واحد، وإنما هناك مجموعة عوامل اجتماعية ونفسية مرتبطة بهذه الظاهرة، ومن هنا فقد كان تناولنا للموضوع من خلال هذه الدراسة وهو العنف الطلابي بأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية، وتبين من نتائج الدراسة فيما يخص سؤال الدراسة المتعلق بالعوامل الأسرية كمسببات تؤدي بالطالب إلى ممارسة سلوك العنف وعلاقته بمتغير النوع، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة فيما يتعلق بالعوامل الأسرية كمسببات للعنف الطلابي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور أي أن تأثير العوامل الأسرية على ممارسة الذكور لسلوك العنف أكبر من تأثيره على سلوك العنف لدى الإناث، وقد يرجع ذلك لأسلوب التربية الوالدية التي تعمل على تشجيع الذكور على إثبات وجودهم

وشخصيتهم وإبراز قدراتهم على أنها من المفترض أن تكون أكثر وضوحاً مما هي عليه عند الإناث،

كما تظهر النتائج فيما يتعلق بالإجابة على سؤال الدراسة المتعلق بالعوامل النفسية والاجتماعية كمسببات تؤدي بالطالب إلى ممارسة سلوك العنف، وعلاقته بمتغير النوع أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل النفسية والإجتماعية كمسببات للعنف الطلابي لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، وقد يكون السبب في ذلك لاعتقادهم أن سلوك العنف يجعلهم يحصلون على ما يريدون، بالإضافة لتدني ثقتهم بأنفسهم بسبب أساليب التربية المتذبذبة وعدم وجود نموذج يستخدم بدائل للعنف كأسلوب في التعامل، وفيما يخص الإجابة على سؤال الدراسة المتعلق بالعوامل المدرسية كمسببات تؤدي بالطالب إلى ممارسة سلوك العنف وعلاقته بمتغير النوع، تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور، ويفسر ذلك بسرعة استفزاز الذكور من قبل الزملاء والمدرسين والقسوة في التعامل مع الذكور نظراً لطبيعتهم الذكورية. كما وتبين من خلال الدراسة أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكورفيما يتعلق بجميع العوامل المسببة للعنف الطلابي. كما أوضحت نتائج الدراسة الإجابة على السؤال المتعلق بالعوامل المدرسية كمسببات للعنف الطلابي وعلاقته بمتغير الصف، وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل المدرسية تعزى لمتغير الصف لصالح طلبة الثاني، ويفسر ذلك بأن الطلبة في هذه المرحلة يظهرون رغبة في إقامة علاقات اجتماعية قد تتصف بالتعاون أوالتنافس ومشاركة الآخرين الهوايات فحينما يواجه الطالب بمعلم قد يمنعه من الإشتراك في الأنشطة أو يستهزئ به لممارسته لنوع معين من الهوايات قد يلجأ لسلوك العنف كرد فعل على موقف البيئة المدرسية التي استفزته وشكلت لديه ضغطاً نفسياً. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبيد (١٩٩٢)، والتي أشارت لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمشكلة العدوان بين الصفوف الثاني والثالث والرابع، حيث ظهرت مشكلة العدوان أكثر في الصف الثاني.

كما أظهرت الدراسة إجابة على السؤال المتعلق بالعوامل المدرسية كمسببات للعنف الطلابي وعلاقتها بمتغير العمر، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة على الفقرات المتعلقة بالعوامل المدرسية كمسببات للعنف تعزى لمتغير العمرلصالح الفئة العمرية (٦-٨) سنوات نتيجة لدخول الطلبة لمرحلة إنتقالية من البيت إلى المدرسة والتي هي أكثر اتساع و تنوع إضافة لتعدد النماذج التي يتعاملون معها والتي قد يكون من بينها نموذج يمارس العنف. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Kagan and Moss, 1962) والتي أشارت إلى أن العدوان الجسدي

تجاه الرفاق يتصف بالثبات خلال العشرة سنوات الأولى من العمر، أما خلال الفترة مـن (١٠-١٤) سنة فلم يحسب هذا السلوك لقلة تكراره.

كما أظهرت نتائج الدراسة الإجابة على الأسئلة المتعلقة بأسباب وأنـواع العنـف الطلابـي وآثاره النفسية والاجتماعية، وعلاقتهم بمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، عدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالعوامل المؤدية لسلوك العنف وأنواع العنف الطلابـي والآثـار النفـسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية للوالدين، وقد نستطيع القول أن هذا قـد يكـون بسبب تردد أو خجل الطلبة من مصارحة الغير بحقيقة الوضع السائد بين والديهم فيتظاهرون بوضع مخالف للوضع الحقيقي. وهذه النتيجه لاتتفق مع دراسة (Madden and Madden, 2001)، والتي أشارت إلى أن الكثير من المشكلات السلوكية التي يعاني منها الطلبة في المرحلـة المتوسـطة لهـا علاقة طبيعة الأسرة التي يعيشون فيها، فالطلاب الذين يعيشون في أسرة سليمة ويتلقون رعاية أبوية جيدة يقل لديهم ظهور المشكلات، أما الطلبة الذين يعيشون في أسر مفككة فإنهم يكونوا أكثر عرضة للوقوع في المشكلات السلوكية والأكاديمية.

وتوصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على الأسئلة المتعلقة بأسباب العنـف وأنواعـه وآثاره النفسية والاجتماعية وعلاقتها بمتغير عدد أفراد الأسرة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعوامل المسببة للعنف وأنواعه وآثاره النفسية والاجتماعية تعزى لمتغير عدد أفراد الأسـرة، وقد يفسر ذلك بأن أعداد أفراد الأسرة للطلبة لم يكن من الأعداد الكبيرة التي يمكـن اعتبارهـا ذات تأثير مباشرعلى ممارسة سلوك العنف بكافة أشكاله. وهذه النتيجة تتعارض مع نتائج دراسة حمـدان (٢٠٠٧) والتي أشارت إلى أنه كلما زاد عدد أفراد أسرة الطالب كلما زاد إستخدامه للعنف بأشـكاله المختلفة. كما تبين من خلال نتائج الدراسة الإجابة على سؤال الدراسة المتعلـق بأسـباب العنـف الطلابي وأنواعه وعلاقته بمتغير المستوى التعليمي للأب، أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية تتعلق بالعوامل الأسرية والنفسية والاقتصادية والعنف الجسدي والموجه نحو ممتلكـات المدرسـة تعـزى لمتغير المستوى التعليمي للأب وهنا قد نستطيع تفسير ذلك بأن جهل الأب وعـدم حـصوله علـى التعليم قد يجعله أيضاً لا يمتلك دراية كافية بأساليب التربية السليمة وقد يعامل أبنائه بقـسوة وبعمـل على إهانتهم مما يؤثر على سلوكهم، وهذا ما أشارت إليه دراسة داوود (١٩٩٩) فقد بينت الدراسـة أن الطلبة الذين يتلقون أسلوب تنشئة ديمقراطي يظهرون كفاءة اجتماعية أعلى مقارنة بأولئك الـذين يتلقون أسلوب تنشئة متسلط والذين ظهر لديهم سلوكات لااجتماعية ودرجة أعلى من سرعة الغضب والعدوانية، كما أن عدم حصول الأب على التعليم قد لايساعده في الحـصول علـى فرصـة عمـل مناسبة، إضافة لعدم توفر دخل يعيل الأسرة لمواجهة متطلبات الحياة سيشكل ضغط مادي ونفـسي،

بالنسبة للأسرة وسيظهر الضغط في صورة خلافات متكررة وإهمال الابناء والإنشغال عنهم، وعدم توجيههم وإرشادهم وبالتالي إحساسهم بالاحباط والكبت والحاجة لتفريغه على شكل سلوكات عنيفة بشكل متبادل بين أفراد الاسرة ومن يتعاملون معه. وهذا ماأشارت إليه دراسة كل من (Prophy, 1996) و(Madden and Madden , 2001) حيث أن الطلبة الذين يعيشون في بيئة أسرية سليمة ويتلقون رعاية جيدة يقل لديهم ظهور مشكلات العنف، بينما الذين يعيشون في أسر مفككة وجاهلة فإنهم يكونون معرضين أكثر للوقوع في المشكلات السلوكية.

كما وتوصلت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على السؤال المتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إستجابات الطلبة تعزى لمتغير دخل الأسرة الشهري لصالح الطلبة الذين يبلغ دخل أسرتهم الشهري أقل من٣٠٠ دينار، وقد يفسر ذلك بأن تدني الدخل مع عدم القدرة على تلبية كافة الإحتياجات يشعر الأسرة بالضغط المادي والنفسي أيضاً مما يزيد من تأثر الطالب بهذه الضغوط ولجوئه لممارسة سلوك العنف لتفريغ هذه الضغوط. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (Madden and Madden, 2001) والتي أظهرت أن الطلبة الذين يعيشون في أسر فقيرة معرضين أكثر للوقوع في المشكلات السلوكية، كما أشارت نتائج دراسة (Prophy, 1996) لنتائج مماثلة حيث بينت أن الطلاب المشاغبين هم في الغالب طلاب محبطون وغاضبون فينفسون عن إحباطهم وغضبهم في إثارة الشغب والإعتداء على من حولهم، وهذا الإحباط يتشكل لدى الطلبة في داخل أسرهم التي تعاني من التفكك والفقر مما يجعل الطالب يتحمل أعباء الكبار مما يوقعه في الإحباط والقلق ويعيقه عن عملية التعلم ويوجهه باتجاه الإنغماس في مشكلات العنف.

كما أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على سؤال الدراسة المتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف الطلابي وعلاقته بمتغير مستوى التحصيل الدراسي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف تعزى لمتغير مستوى تحصيل الطالب لصالح التقدير جيد. وقد يفسر ذلك بسبب غيرة الطالب بسبب عدم حصوله على درجات كباقي زملائه الطلبة، مما يزيد من إحساسه بعدم التركيز وعدم القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين وعدم الرغبة في الدراسة، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة داوود (١٩٩٩) والتي أشارت نتائجها إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع أظهروا كفاءة اجتماعية أعلى وسلوك لاإجتماعي أقل من الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي المنخفض، ودراسة حمدان (٢٠٠٧) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين سبق لهم الرسوب يستخدمون أشكال العنف المختلفة بدرجة أكبر من الطلبة الذين لم يسبق لهم الرسوب، بينما لا تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة أبو زنط (٢٠٠٢)، والتي

أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمستوى التحصيل في العدائية والعنف اللفظي ورفض المحيط الاجتماعي والسرقة والتخريب.

أما فيما يتعلق بالإجابة على سؤال الدراسة المتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف على الطالب وعلاقته بمتغير النوع، فقد تبين أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالآثار النفسية والاجتماعية للعنف لدى الطلبة تعزى لمتغير النوع. وهذه النتائج تتفق مع العديد من الدراسات السابقة التي أجريت في مجال العنف الطلابي والتي أشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع فيما يتعلق بالعوامل المسببة للعنف، والأنواع الأكثر شيوعاً والآثار النفسية والإجتماعية للعنف، فقد أشارت دراسةعبيد (١٩٩٢) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يتعلق بممارسة سلوك العدوان وإثارة الفوضى، حيث كانت المشكلات لدى الذكور أكثر. بينما لا تتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل كلي مع دراسة أبو زنط (٢٠٠٢)، والتي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مظاهر العنف اللفظي، بينما كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توكيد الذات العدائية والإستهتار الأكاديمي والسرقة، كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة حمدان (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الذكور يستخدمون العنف بدرجة أكثر من الإناث.

٥-٢ التوصيات والمقترحات

إستناداً للنتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة، كان لابد من إستخلاص مجموعة من التوصيات والمقترحات والتي قد تفيد جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية والتنشئة الاجتماعية للطلبة، **ومن أهم هذه التوصيات:**

١-أظهرت نتائج الدراسة أن للعوامل المدرسية دوراً في ممارسة الطبة الذكور لسلوك العنف كعدم مراعاة المعلمين للفروق بين الجنسين من حيث طبيعتهم الانفعالية، حيث أن انفعال الغيرة من معاملة المعلم لزملائه قد تولد لديه الرغبة في المنافسة والتي قد تظهر على صورة بممارسة سلوكيات عنيفة أحياناً، لذلك لا بد من إعطاء المعلمين الدورات الخاصة في مهارات التعامل مع الطلبة وكيفية إستخدام أساليب بديلة عن الضرب في التعامل ومراعاة الفروق بين الجنسين في جوانب النمو الانفعالي والاجتماعي.

٢- إجراء لقاءات واجتماعات مع أولياء الأمور والمعلمين والطلبة بشكل دوري، وتوعية الأسر بطرق بديلة عن إستخدام العنف في التعامل مع الأبناء، بالإضافه لتوعية أولياء الأمور بأهمية اتباع أسلوب التربية الوالدية السوية والتي لا تفرق في المعاملة بين الأبناء الذكور والإناث، والابتعاد ما أمكن عن أساليب التربية السلبية المتوارثة. حيث أشارت نتائج الدراسة أن هنالك تأثير للعوامل الأسرية على ممارسة الذكور لسلوك العنف أكثر من الإناث.

٣- تفعيل دور الأخصائيين الإجتماعيين في تشخيص المشكلات الإجتماعية ودراسة أسبابها وكيفية الوقاية منها للحد من التعرض لآثارها السلبية. وإعطاء المرشدين دورات تدريبية وتأهيلية حول أسلوب حل المشكلات. فكما أشارت نتائج الدراسة أن للعوامل الأسرية والنفسية والاجتماعية والاقتصادية علاقة بممارسة الطالب لسلوك العنف، لذلك لابد من متابعة وحصر حالات الطلبة الذين يظهرون سلوك العنف وإعداد برامج إرشادية وعلاجية لتعديل سلوكهم من قبل الأخصائيين والمرشدين الاجتماعيين

٤- تطوير برامج وأنشطة تدريبية للطلبة تساعدهم على التنفيس عن الغضب وتصريف الطاقة الزائدة وإشغال أوقات الفراغ. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن للعوامل المدرسية أسهمت بشكل واضح في تشكل سلوك العنف لدى طلبة الصف الثاني، خاصة وأن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يظهرون رغبة في إقامة علاقات اجتماعية تتصف بالتنافس ومشاركة الاخرين، من هنا جاءت أهمية تطوير البرامج والأنشطة في بيئة المدرسة.

٥- إنشاء مراكز إجتماعية متخصصة بتدريب وتأهيل الأطفال المفتقدين لمهارات التفاعل الاجتماعي، وتثقيفهم حول موضوعات العنف وأساليب حل المشكلات وبدائل العنف وتعريف

الطلبة بالقوانين والأنظمة المدرسية من بداية العام الدراسي. حيث أشارت نتائج الدراسة أن هنالك آثاراً نفسية واجتماعية واضحة للعنف على الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدني، لذلك لابد من تنمية مهاراتهم الاجتماعية وتحسين علاقاتهم مع الآخرين.

المقترحات:

١- العمل على تحسين كفاية المرافق المدرسية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة الجسدية والإنفعالية. وإعادة النظر في أعداد الطلبة في الصف الواحد، حيث أن الازدحام في الصف يعد من العوامل التي تزيد من سلوك العنف بين الطلبة.

٢- وضع رقابة على الوسائل الإعلامية الموجهة للأطفال حيث يتم تجنب عرض البرامج والأفلام المحتوية على مشاهد عنف، كما يجب على الوالدين مراقبة البرامج التي يشاهدها الأبناء بحيث لا تحتوي على مشاهد محرضة على العنف.

٣- زيادة أعداد المرشدين في المدارس بما يتناسب مع أعداد الطلبة، وتعيين مرشديين تربويين في جميع المدارس. مع منح المرشد التربوي في المدرسة صلاحيات أوسع وحماية المرشد قانونياً حتى يصبح دوره أكثر فعالية ويمارس عمله براحة واطمئنان.

٤- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث بشكل موسع عن العنف الطلابي، ومقارنة العنف ما بين المدارس الحكومية والخاصة والعسكرية وتلك التابعة لوكالة الغوث على طلبة المرحلة الأساسية.

المراجع

المراجع العربية :

- أبو زنط، مهديكار (٢٠٠٢)، **مظاهر العنف في المدارس الحكومية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشور، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.
- أبو سريع، محمود (٢٠٠٨)، **المرجع في المشكلات السلوكية للأطفال**، الجيزة: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- أبو عليا، محمد (٢٠٠١)، أثر العنف المدرسي في درجة شعور الطلبة بالقلق وتكيفهم المدرسي. **دراسات**، ٢٨(١): ١٠٢-١١٦.
_ ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٣)، **لسان العرب**، بيروت: دار الفكر.
_ التير، مصطفى (١٩٩٧)، **العنف العائلي**، الرياض: مركز الدراسات والبحوث.
- الخطيب، جمال (١٩٨٧)، **تعديل السلوك**، عمان، الاردن.
- الخوالدة، فردوس (٢٠٠٨)، **دور المرشد الطلابي في الحد من عنف الطلبة في المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الراميني، فواز (٢٠٠٧)، **أساليب معالجة الاضطرابات السلوكية**، غزة، فلسطين: دار الكتاب الجامعي.
- الرشدان، عبدالله (١٩٨٤)، **علم الاجتماع التربوي**، الأردن، عمان: دارعمار للنشر والتوزيع.
- الزغول, رافع والبكور، نايل والهنداوي، علي (١٩٩٨)، **مدى انتشار العنف في المدرسة الحكومية: أسبابه والعوامل المؤثرة فيه**, عمان، الأردن: المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.
- الزغول، عماد (٢٠٠٦)، **الإضطرابات الإنفعالية والسلوكية لدى الأطفال**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العيسوي، عبد الرحمن (١٩٩٣)، **مشكلات الطفولة و المراهقة (أسسها الفسيولوجية والنفسية)**، بيروت، لبنان: دار العلوم العربية.
- الغول، حسين(٢٠٠٣)، **علم النفس الجنائي** "الإطار والمنهجية" الجوانب النفسية والإكلينيكية للمجرم"،القاهرة: دار الفكر العربي.
- الفسفوس، عدنان (٢٠٠٦)، **الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدوني لدى طلبة المدارس** المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج.
- القضماني، رانية (٢٠٠٣)، **آراء معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

- اللوزي، صلاح والفرحان، يحيى (٢٠٠٩)، العنف الطلابي في الجامعه الأردنية، **المجلة الأردنية للعلوم الإجتماعية،** ٢(٢):٢٧٧-٢٩٦.
- المحادين، حسين والنوايسة، أديب (٢٠٠٩)، **تعديل السلوك،** عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حداد، سوالمه وعفاف، يوسف (١٩٩٣)، تطوير مقياس السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الأساسية، **أبحاث اليرموك،** (٢): ٣٠-٤٠.
- حفني، قدري (١٩٩٥)، **ظاهرة العنف السياسي من منظور مقارن**: رؤية نفسية، جامعة القاهرة، القاهرة: مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية.
- حمدان، عنان (١٩٩٦)، إيذاء الإناث في الأسرة الفلسطينية: دراسة اجتماعية ميدانية على عينة من الأسر في لواء طولكرم، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعه الأردنية، عمان، الأردن.
- حمدان، مجدي (٢٠٠٧)، **مظاهر العنف لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية في مدينة عمان،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- خاطر، أحمد وكشك، محمد (٢٠٠٧)، **الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي،** القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.
- خربيط، ريما (٢٠٠٩)، **العنف ضد الطفل،** سوريا، دمشق: دار القبس.
- داوود، نسيمة (١٩٩٩)، علاقة الكفاءة الاجتماعية والسلوك اللاجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن. **دراسات،** ٢٦(١): ٣٣ -٤٩.
- زيادة، احمد (٢٠٠٦)، **أثر النمذجة والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي،** رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.
- زيادة، احمد (٢٠٠٧)، **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق،** عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- سلطان، وجدي (٢٠٠٨)، **السلوك الطلابي نظرياً وتطبيقياً،** عمان، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- عبيد، إدوارد (١٩٩٢)، **المشكلات السلوكية الشائعة لدى طلبة الصفوف الأول – الرابع في المدارس الخاصة في مدينة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

- عزالدين، خالد (٢٠١٠)، **السلوك العدواني عند الأطفال**، الأردن، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- علي، عبد الحميد (٢٠٠٩)، **العنف ضد الأطفال**، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- عليان، خليل (٢٠٠٧)، **العنف ضد الأطفال في الأردن**، عمان، الأردن: اليونيسيف.
- غرايبة، فوزي و دعمش، نعيم والحسن، ربحي وعبدالله، خالد وأبو جبارة، هاني (٢٠٠٢)، **أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والانسانية**، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- فايد، حسين (٢٠٠٥)، **المشكلات النفسية والإجتماعية (رؤية تفسيرية)** ،القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- فريحات، أحمد (٢٠٠٧)، **مشكلات الاطفال السلوكية**،عمان، الأردن.
- فهيم، كلير(٢٠٠٦)، **الأسرة والمدرسة والمعلم وتحقيق النجاح للأبناء**، مكتبة الثقافة الدينية.
- قناوي، هدى (١٩٨٣)، **الطفل تنشئته وحاجاته**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قهوجي، محمد (١٩٩٢)، **مشكلات أطفال الصفوف الأربع الدنيا كما يراها المعلمون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- كازدين، ألان (٢٠٠٠)، **الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين**، القاهرة: دار الرشد.
- محفوظ، محمد (٢٠٠٦) **ظاهرة العنف في العالم العربي**، الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.
- مصطفى، إبراهيم وآخرون **(المعجم الوسيط)**، مجمع اللغة العربية، طهران: المكتبة العلمية.
- مكلفين، روبرت وآخرون (٢٠٠١).**علم النفس الاجتماعي**، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.
- موسى، محمد (٢٠٠٢) **الرفق وآثاره التربوية على الفرد والمجتمع** رسالة ماجستير غير منشورة، إربد، جامعة اليرموك.
- يحيى، خولة (٢٠٠٠) **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

- Agresta, Jacqueline, (2004). Professional Role Perception of School Social Worker, Psychologists and Counselors**. Children and Schools**. l26(3): 151-163.
- Akiba, Motoko and Han, Seunghee, (2007). Academic Differentiation, School Achievement and School Violence in the USA and South Korea**. British Association for International and Comparative Education**. 37(2): 201–219.
- Astor, Ron Avi, Behre.William J. Wallace, John M. and A. Fravil, Kimberly, (1998). School Social Worker and School Violence. **Social Work Journal.** 43(3): 223-232.
- Bandura, Albert, (1977), **Social Learning Theory**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall..
- Buss, A. H, (1961): **The psychology of Agression**, NewYork, Wiley.
- Bye, Lynn, Shepard, Melanie, Patridge, Jamie, and Alvarez, Michelle, (2009). School Social Work Outcomes Perspectives of School Social Workers and School Administrators. **Children and Schools**. 31(2): 97-108.
- Dollard, J. Doob, L.W, Mowrer, O.H. and Sears, R. (1939): **Frustration and Agression**, New Haven, CT: Harvared University Press.
- Eccles, J. (1993). Devolopment During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and Families". **American Psychologist**. 48 (2): 90-101.
- Geiger, B. and Fisher, M. (1995)**. Family Justice and Delinquency**, Westport, Greenwood Press.
- Hayden, R. (1990). Training Parents as Reading Facilitators. **The Reading Teacher**. 49(4): 334-336.
- Hertseil, Charles, (1987), **Perceptions of the Role of School Psychologist by Administrators and School Psychologists in Illinois Public Schools.**

Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois State University, Champaign, Illinois.

- Hoover, Dempsy, K. (1995). Parents' Reported Involvement in Student's Homework: Strategies and Practices. **The Elementary School Journal.** 95(5): 435-450.
- Kaufman, P. (2000). **Indicators of School Crime and Safety**. Departments of Education and Justice, Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, Nces Publications
- Kohn, A. (1998). **What to Look for in the Classroom and Other Essays**. San Francisco, Jossey-Bass
- MacNeil, A. and Prater, D. (2001). The Differing Views of Teachers and Principals on the Seriousness of School Discipline. **National Forum of Applied Educational Research Journal.** 14(1): 14-22.
- Madden, S. and Madden, M. (2001). At-Risk Situations and Conflicts in Public Schools: Teacher Awareness Profiles. **The Journal of At-Risk Issues**. 7(3): 143-154
- Maslow, Abraham, (1970), Motivation and Personaliy. **Harper Psychological Series,** New York, Harper and Row.
- Nakhaie, M. et al., (2000). Self Control and Resistance to School. **The Canadian Review of Sociology and Anthropology**. 37(4): 443-460.
- Prophy, J. (1996). **Teaching Probrlem Students**. New York. The Guilford Press.
- Richard. L. Edward (1995). **Encyclopedia of Social Work**, Washington, Dc: Nasw Publications
- Salzinger, Suzanne, Rosario, Margret, Feldman, Richard S. and NJ-Mak, Daisy S., (2008). Aggressive Behavior in Response to Violence Exposure, Is it Adaptive for Middle School Children**. Journal of Community**. 36(8): 1008-1025.

- Vidal- Miguel Angel, Clemente, Miguel, and Espinosa Pablo, (2003). Types of Media Violence and Degree of Acceptance in Under-18s. **Aggresive Behavior**. 29(5): 381–392

الملحق رقم (١)

إستبانة الدراسة

رقم الاستبانة ______

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعه الاردنية
كلية الدراسات العليا
معهد العمل الاجتماعي

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة.

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على حجم ظاهرة العنف الطلابي لدى طلبة مدرسة عاتكة بنت عبد المطلب الأساسية المختلطة (الزرقاء)، الرجاء الإجابة على فقرات هذه الاستبانه، علماً أن الإجابات ستعامل بسرية تامة.

مع الشكر لحسن تعاونكم.

إشراف: الدكتور صلاح اللوزي
الطالبه: عائشة ناصر

الخصائص الاجتماعية والسكانية والاقتصادية للمبحوثين:

١) النوع: ١- ذكر ٢- أنثى.

٢) الصف: ١- الأول ٢- الثاني ٣- الثالث ٤- الرابع ٥- الخامس ٦- السادس ٧- السابع.

٣) تحصيل الطالب: ١- يعيد صفه ٢- جيد ٣- جيد جداً ٤- ممتاز.

٤) منطقة السكن: ١- مدينة ٢- مخيم ٣- قرية ٤- بادية.

٥) طبيعة المسكن:١- ملك ٢- مستأجر.

٦) الإيجار الشهري للمسكن بالدينار الأردني---------------

٧) عدد أفراد الأسرة بما فيهم الوالدين:١- من ١-٣ ٢-من ٤-٦ ٣- من ٧-٩
٤- ١٠فأكثر.

٨) مستوى تعليم الأم: ١- أمي ٢- أساسي ٣- ثانوي ٤- دبلوم أو كلية متوسطة
٥- بكالوريوس فما فوق.

٩) مستوى تعليم الأب ١- أمي ٢- أساسي ٣- ثانوي ٤- دبلوم أو كلية متوسطة
٥- بكالوريوس فما فوق.

١٠) الحالة الاجتماعية للوالدين:

١- منفصلان

٢- متزوجان (يعيشان في وضع طبيعي)

٣- الأب متوفي والأم متزوجة

٤- الأم متوفية والأب متزوج

٥-الوالدان متوفيين ويعيش الطالب مع آخرين.

١١) إذا كانت الإجابة على السؤال السابق "منفصلان" فمع من تعيش حالياً:

١- مع الأب ٢- مع الأم ٣- مع الجد أو الجدة ٤- غير ذلك (حدد)______

١٢) مهنة الأب:١- يعمل في القطاع العام ٢- يعمل في القطاع الخاص ٣-أعمال حرة
٤- متقاعد ٥- غير ذلك (حدد)______________________

١٣) مهنة الأم:١- تعمل في القطاع عام ٢- تعمل في القطاع خاص ٣- ربة منزل
٤- أعمال حرة ٥-غير ذلك (حدد)_______________

١٤) دخل الأسرة الشهري بالدينار الأردني:

١- أقل من ٣٠٠ دينار. ٢- من ٣٠٠-أقل من ٦٠٠ دينار.

٣- من ٦٠٠- أقل من ٩٠٠ دينار ٤- ٩٠٠ دينار فأكثر.

١٥) العمر بالسنوات:

١- من ٦-أقل من ٨. ٢- من ٨- أقل من ١٠. ٣- ١٠ سنوات فأكثر.

عزيزي الطالب/الطالبة: هذه مجموعة من الجمل التقريرية تتناول بعض السلوكيات التي تصدر عنك، علماً أنه لا توجد إجابة خاطئة أو صحيحة أرجو وضع إشارة (x) أمام الإجابة التي تنطبق عليك.

أولاً: مكون أسباب العنف الطلابي

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	أبداً
أ) عوامل تتعلق بالبيئة الأسرية						
١	**لدي خلافات أسرية كثيرة.**					
٢	**لست على وفاق مع أفراد أسرتي أو بعضهم.**					
٣	**أشعر بأن والداي يتوقعان مني أكثر مما استطيع.**					
٤	**لايحترم والداي رأيي.**					
٥	**لا يحترم أخواني وأخواتي رأيي**					
٦	**لا أجد من أصارحه بمشاكلي.**					
٧	**والداي يفضلان إخوتي عني.**					
٨	**والداي لايرفضان أي طلب أطلبه.**					
٩	**والداي لا يتابعان انجازي المدرسي.**					
ب) عوامل نفسية واجتماعية						
١٠	**أحب أن العب العاباً تنطوي على المغامرة والأخطار.**					
١١	**أشعر بالغيظ عندما يسخر مني الزملاء.**					
١٢	**أعتقد أن القوة أفضل وسيلة للحصول على ما أريد.**					
١٣	**لا أعرف كيف اعبر عن نفسي.**					
١٤	**أشعر أنني سريع الارتباك.**					
١٥	**أشعر بالقلق دائماً.**					
١٦	**أصدقائي يتعاملون مع بعضهم بعنف.**					
١٧	**أحب مشاهدة الرياضات العنيفة.**					
١٨	**أشعر بالحرمان من حنان الأسرة.**					
١٩	**أفشل في انجاز الواجبات المدرسية الموكلة إلي.**					
٢٠	**لا أعرف كيف استغل أوقات فراغي.**					

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	أبداً
ج) عوامل تتعلق بالبيئة الاقتصادية						
٢١	**أعاني من عدم كفاية مصروفي اليومي لاحتياجاتي اليومية.**					
٢٢	**لا يستطيع والداي توفير ما يلزمني من أدوات مدرسية.**					
٢٣	**والداي ليسا قادرين على توفير ما احتاجه من حاجات شخصية(ملبس).**					
٢٤	**زملائي في المدرسة يحصلون على مصروف يومي أكثر من مصروفي مما يثير غضبي.**					
٢٥	**ليس هناك من يعطيني مصروفاً يومياً لاشترى ما أحتاجه.**					
٢٦	**لا أستطيع دفع اشتراك الرحلات المدرسية**					
د) عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية						
الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	أبداً
٢٧	**يقوم المعلم بركلي أثناء اصطفافي في الطابور.**					
٢٨	**يجذبني المعلم بعنف من ملابسي عندما أسيء التصرف**					
٢٩	**يطلب مني المعلم الوقوف عند سلة القمامة كعقاب على سلوكي الخاطئ**					
٣٠	**أتعرض للصفع على وجهي من قبل المعلم**					
٣١	**يتلفظ المعلم بألفاظ نابية عندما لا نستوعب شرح الدروس**					
٣٢	**لا يمنحني المعلم فرصة للاشتراك في أنشطة المدرسة.**					
٣٣	**يستهزئ بي المعلم ويشهر بسمعتي**					

ثانياً: أنواع العنف (مكون العنف الجسدي)

الرقم	العبارة	دائما	غالباً	محايد	احياناً	أبداً
٣٤	آخذ مصروف زملائي بالقوة.					
٣٥	أشد شعر زملائي عندما أغضب.					
٣٦-	أركل زملائي عندما أختلف معهم.					
٣٧	أتدافع مع زملائي عند الخروج من الصف.					
٣٨	أقوم برش الماء والعصير على زملائي.					
٣٩	عندما أتشاجر مع زملائي استخدم أي شيء لضربهم.					
٤٠	عندما يستفزني أحد زملائي أقوم بعضه.					
٤١	عندما يستفزني زملائي أعض أصابعي.					
٤٢	أدفع كل من يحأول الاصطفاف أمامي					
٤٣	عندما أنفعل أضرب رأسي بأي مكان.					
٤٤	عندما أغضب أمزق ملابسي.					
٤٥	أحضر معي أدوات حادة وكبريت					
٤٦	عندما انفعل أجرح نفسي بأداة حادة.					
٤٧	عندما أشعر بالغيظ أقضم أظافري.					

ثالثاً: أنواع العنف (مكون العنف اللفظي)

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	ابداً
٤٨	أستخدم ألفاظاً بذيئة للرد على استفزاز زملائي.					
٤٩	أشتم زملائي عندما لايلعبون معي.					
٥٠	أستهزئ بزميلي الذي يرتدي النظارة.					
٥١	أسخر من زملائي الأقل قوة مني.					
٥٢	أقوم بإثارة الأقأويل الكاذبة حول زملائي.					
٥٣	أنادي زملائي بألقاب مثيرة للضحك.					
٥٤	أسخر من زملائي عندما يخطئون الإجابة.					
٥٥	أغادر مقعدي أثناء الحصة دون إذن.					
٥٦	أشعر بالراحة عندما أخالف المعلمة وأثير غضبها.					
٥٧	أضحك وأتكلم أثناء الحصة حتى أثير غضب المعلمة.					

رابعاً: أنواع العنف (مكون العنف الموجه نحو الممتلكات المدرسية)

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	محايد	احياناً	ابداً
٥٨	أقوم بإتلاف اللوحات الجدارية في المدرسة.					
٥٩	أعمل على إتلاف طاولات ومقاعد المدرسة.					
٦٠	أعمل على إتلاف المزروعات والأشجار في حديقة المدرسة.					
٦١	أقوم بأخذ بعض الأشياء الخاصة بالمدرسة.					
٦٢	أترك صنبور الماء مفتوحاً بعد إستخدامه.					
٦٣	أترك الإنارة مضاءة عندما أخرج من الصف.					
٦٤	أكتب على جدران الصف ودورات المياه.					
٦٥	أرمي سلة المهملات ليقع مافيها.					
٦٦	أمزق دفاتري وكتبي المدرسية.					

خامساً: مكون الآثار الاجتماعية والنفسية للعنف على الطالب

الرقم	العبارة	دائماً	غالباً	محايد	أحياناً	أبداً
٦٧	أشعر بعدم الاهتمام بما يدور حولي.					
٦٨	أنا غير قادر على التركيز أثناء شرح المعلمة.					
٦٩	تحصيلي الدراسي متدني.					
٧٠	أتأخر عن المدرسة.					
٧١	أجد صعوبة في تكوين صداقات.					
٧٢	أشعر بالخوف وعدم الأمان في المدرسة.					
٧٣	أجد صعوبة في التفاعل مع الآخرين.					
٧٤	مشاركتي في الأنشطة المدرسية محدودة.					
٧٥	تراودني أفكار الهرب من المدرسة.					
٧٦	أشعر بعدم الرغبة في الدراسة.					

إنتهت الإستبانه.

STUDENT VIOLENCE: A FIELD STUDY CONDUCTED AT ATIKA BINT ABDUL MUTTALIB ELEMENTARY SCHOOL– AL-ZARQA

By:
Aisha Hassan Nasser

Supervisor:
Dr. Salah Al-Louzi

ABSTRACT

This study aimed to identify the volume of student violence at Atika bint Abdul Muttalib Elementary School- Zarqa. The leading causes of violent behavior, in addition to the psychological and social effects of violence on the student were investigated. The study was conducted on (124) male and female students within the age category of (6-12) years, incorporating the elementary education stage (grades one through seven).

To achieve the objectives of the study, data was collected through using three instruments. These included a questionnaire through an interview, as well as school's records and documents obtained through the educational advisor. The questionnaire which has been prepared based on the previous literature and feedback from referees.
The questionnaire included four components: social, demographic, and economic characteristics of the students, causes behind student violence, types of student violence, psychological and social effects of violence on students.

The study showed statistically significant differences due to the variable of gender in favor of male students concerning all causes of violence and physical violence. The study also showed statistically significant differences due to the variable of class for students in the second grade concerning the causes of student violence. However, there are no statistically significant differences due to the variable of grade concerning the types and the

effects of student violence. The study revealed statistically significant differences due to the variable of the level of student’s academic level rating good in relation to family factors. The study showed statistically significant differences with regard to economic factors due to the variable of the level of student’s achievement that was rating excellent. The results also showed that there were no statistically significant differences concerning the factors that cause different forms of violence and its psychological and social effects due to the variable of the number of family members of the respondents.

As for the respondents’ responses to the statements relating to family factors, it has been shown that there were significant differences attributable to the variable of age for the age group (6-8 years). In terms of the effects of psychological and social violence, statistically significant differences existed in relation to the variable of monthly family income, in favor of students who reported monthly family income of less than 300 Jordanian Dinars. The results of the study also pointed out that the existence of statistically significant differences with regard to economic factors due to the variable of the education’s level of the mother for mothers who were illiterate. However, for the family’s psychological and economic factors, statistically significant differences existed in response to the variable of the educational level of the father in favor of the students who had illiterate fathers.

The results also showed the existence of statistically significant differences related to family and economic factors which can be attributed to the profession of the father in favor of students of unemployed parents. The study also concluded that there were significant differences in relation to physical violence attributed to the profession of the father in favor of students of unemployed fathers. Finally, the findings indicated that there were no statistically significant differences regarding the causes and types of student violence and its psychological and social impacts that can be attributed to the profession of the mother.

Key Words: Psychological and social effects, elementary education, ordinary students, students who are victims of violence, student violence.